Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170166
Centre d'intérêt : 751

Houle, Roland.

Expérimentation d'un programme d'habilitation à la lecture pour des étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture / Roland Houle. -- [Thetford Mines] : Collège de la région de l'amiante, [1989?].
146, [77] p. , 28 cm.

Titre de la couv. Résumé au début du v. Code : 1532-0292. Comprend une bibliogr.

ISBN 2-920925-14-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de la région de l'amiante

Descripteur(s) : Difficulté de lecture * Enseignement correctif * Lecture * Dépistage * Programme d'études * Collégial (Ordre d'enseignement)

Cette recherche tente de vérifier l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture auprès d'étudiants du collégial considérés comme étant en difficultés majeures de lecture. Pour les fins de l'expérimentation, trois groupes de quinze étudiants ont été constitués, deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Un groupe participait à des rencontres individuelles une fois la semaine et l'autre groupe expérimental suivait un cours régulier d'habilitation à la lecture comme cours complémentaire. Hors le pré-test et le post-test, le groupe témoin ne recevait aucune intervention. L'expérimentation a été faite à la session d'automne 1988. Au terme de la recherche, il s'est avéré qu'il n'existe pas d'écarts significatifs entre les groupes au niveau de leurs résultats aux tests de lecture. Les étudiants du cours complémentaire semblent légèrement en avance sur les autres mais le faible nombre qui a perduré, soit sept étudiants, invite à la modestie quant aux conclusions à tirer. Les étudiants du groupe témoin ont démontré une assez bonne performance même en étant tenus à l'écart des exercices d'habilitation à la lecture.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 8970011

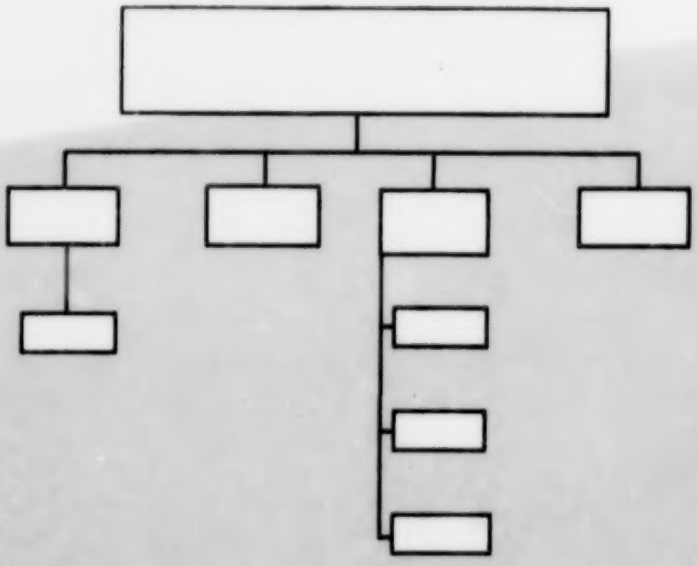
9451

EXPERIMENTATION D'UN PROGRAMME D'HABILITATION

A LA LECTURE POUR DES ETUDIANT(E)S

DU COLLEGIAL EPROUVANT DES

DIFFICULTES MAJEURES EN LECTURE



COLLEGE DE LA REGION DE L'AMIANTE ROLAND HOULE

ISBN : 2-920925-14-8
DÉPOT LÉGAL: 4E TRIMESTRE, 1989
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA
CODE DE DISTRIBUTION: 1532-0292
PAGE COUVERTURE: IMPRIMERIE ROY ET LALIBERTÉ INC.
IMPRESSION: COLLÈGE DE LA RÉGION DE L'AMIANTE

9451

Cette recherche a pu être réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

POUR OBTENIR UNE COPIE DE CE RAPPORT VEUILLEZ VOUS ADRESSER AU:

SERVICE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE ET DE DÉVELOPPEMENT

COLLÈGE DE LA RÉGION DE L'AMIANTE

671, BL. SMITH SUD

THETFORD MINES (QUÉBEC)

G6G 1N1

TÉL.: (418) 338-8591

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidé à mener à terme cette recherche.

D'abord les étudiants concernés qui ont accepté de participer; Claude Gagnon, conseiller pédagogique qui nous a conseillé à bien des points de vue; le département de philosophie avec qui on a gardé un échange constant au cours de l'expérience; le bureau d'études socio-graphiques qui a fourni un appui méthodologique; enfin Lisiane Huppé qui a eu la patience d'accomplir le travail de secrétariat.

n.b.: Dans tout le document, veuillez considérer que l'emploi du masculin n'a pour but que d'alléger le texte.

RESUME DE LA RECHERCHE

Cette recherche tente de vérifier l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture auprès d'étudiants considérés comme étant en difficultés majeures de lecture. Pour les fins de l'expérimentation, trois groupes de 15 étudiants ont été constitués, 2 groupes expérimentaux et 1 groupe témoin. Un groupe participait à des rencontres individuelles une fois la semaine et l'autre groupe expérimental suivait un cours régulier d'habilitation à la lecture comme cours complémentaire. Hors le pré-test et le post-test, le groupe témoin ne recevait aucune intervention. L'expérimentation a été faite à la session d'automne 1988.

Au terme de la recherche, il s'est avéré qu'il n'existe pas d'écarts significatifs entre les groupes au niveau de leurs résultats aux tests de lecture. Les étudiants du cours complémentaire semblent légèrement en avance sur les autres mais le faible nombre qui a perduré, soit 7 étudiants, nous invite à la modestie quant aux conclusions à tirer. Contre nos attentes du début, nous devons constater que les étudiants du groupe témoin ont démontré une assez bonne performance même en étant tenus à l'écart des exercices d'habilitation à la lecture.

L'impact précis du programme d'habilitation à la lecture demeure donc dans une zone de clair-obscur. Voilà pourquoi il faudra en faire des interprétations circonstanciées. L'expérimentation s'est faite sur une session, avec un nombre restreint d'étudiants. Les résultats seraient-ils les mêmes en ajoutant une session ou en grossissant le nombre afin d'avoir une base statistique plus large?

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1. **LA DEMARCHE SUIVIE** 5

1.1 LA PRE-SELECTION 6

1.1.1 NOTES DE FRANCAIS 6
1.1.2 LA PASSATION DE TESTS 8

1.1.2.1 LE TEST ECRIT 9
1.1.2.2 LE TEST ORAL 12
1.1.2.3 LE TEST PERCEPTUEL 13

1.2 LA SELECTION 16

1.2.1 LES ETUDIANTS FORTS 18
1.2.2 LA SELECTION DES TROIS GROUPES 21

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT . . 30

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 1988 34

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 1989 35

1.6 LA VERIFICATION DES RESULTATS 36

2. **LE PROGRAMME** 41

2.1 LE PROGRAMME LONG 41

2.1.1 PARTICIPATION DES ETUDIANTS 41
2.1.2 LE CONTENU DU COURS 42

2.2 LE PROGRAMME COURT 69

3. **LES RESULTATS** 75

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR 75

3.1.1 PROGRAMME LONG 76
3.1.2 PROGRAMME COURT 77
3.1.3 GROUPE TEMOIN 78

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX 80

3.2.2 LES ETUDIANTS DU PROGRAMME COURT 82

3.3 POST-TEST DE DECEMBRE 1988 85

3.3.1 RESULTATS DU TEST: "LE SUICIDE" 87
3.3.2 RESULTATS DU TEST: "NAISSANCE DE L'HOMME" . 92
3.3.3 ENSEMBLE DES RESULTATS 94

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 1988 . . . 97

3.4.1 GROUPES DE LA RECHERCHE 97
3.4.2 GROUPES HORS RECHERCHE 103

3.4.2.1 LE GROUPE FORT 103
3.4.2.2 LES ABSENTS AU PRE-TEST . . . 104

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME 109

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 116

4- **COMMENTAIRES** 123

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL 124

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES 126

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE 129

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE . . 133

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS 135

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS? 138

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE 139

CONCLUSION 145

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES GENERALES

ANNEXES

ANNEXE 1 Invitation

ANNEXE 2 Texte: "Le suicide chez les adolescents"

ANNEXE 3 Test oral

ANNEXE 4 Test perceptuel

ANNEXE 5 Bref compte-rendu des tests

ANNEXE 6 Questionnaire sur "Naissance de l'homme"

ANNEXE 7 Questionnaire

ANNEXE 8 Projet de lecture: questionnaire sur ton appréciation

ANNEXE 9 Analyse des résultats: test de lecture

ANNEXE 10 Textes utilisés pour les tests
(recueil de textes tiré à part)

INTRODUCTION

Le présent rapport fait suite
sur les étudiants du Collégial é
majeures en lecture. Les résultat
été publiés en début d'année 198
recherche, nous recommandions d'e
d'aide en lecture sur des gro
l'efficacité.

Pour ce faire, nous devions
expérimentaux de 15 étudiants et un
de 15 étudiants, tous ayant de
lecture. Un groupe expérimental
d'aide en lecture constitué de 1
l'autre groupe emprunterait 1
complémentaire de 45 heures incluan
de travail personnel. En bout
mesurer l'efficacité d'un progra
groupes expérimentaux en comparaiso

Dans cette expérimentat
d'habilitation à la lecture, nous
inciter l'étudiant à lire davantag
le motiver à lire beaucoup ou à lir
était plutôt pratique: nous vou
difficultés de lecture appr
l'information d'un texte, commnet l
en dégager les structures. Co
correspond habituellement à ce que
aux étudiants, nous anticipions que
aideraient les étudiants dans le
collège. Si l'étudiant réussit à
académiques, nous espérions qu'il
d'abandons.

Notre approche en lecture se
cognitiviste. Nous avons donc a
processus de lecture lui-même, sur
un texte, on demande à l'étu
vocabulaire, de dégager l'idée pr
lecture en ses propres mots.
l'information du texte et l'intég
pensée. Evidemment le programme
selon la lisibilité des textes util

L'expérimentation s'est faite du mois d'août 1988 au mois de décembre 1988 avec des étudiants de première année au Collégial. D'abord dépistés selon leurs notes de français au secondaire, ces étudiants ont été soumis à un pré-test de lecture à leur arrivée au Cégep. Des groupes équivalents ont été formés: 1 groupe témoin et deux groupes expérimentaux. Un post-test à court terme a été passé en décembre 1988 et un post-test à long terme en avril 1989. Enfin les résultats scolaires des deux sessions ont été vérifiés pour fins de comparaison entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

Le plan du rapport est simple: nous décrirons d'abord la démarche suivie, ensuite nous expliquerons le contenu et le déroulement du programme d'habilitation à la lecture, enfin nous dévoilerons les résultats des post-tests et des sessions régulières suivies par les groupes expérimentaux et le groupe témoin. Des interprétations, réflexions, recommandations viendront clore le tout.

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1. LA DEMARCHE SUIVIE

Nous exposerons ici les différentes étapes de la recherche, comment ont été sélectionnés les étudiants en difficultés de lecture, comment furent formés les groupes expérimentaux et témoin, comment s'est déroulé le programme, enfin comment furent administrés les instruments destinés à mesurer l'efficacité du programme.

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.1 LA PRE-SELECTION

La recherche-action menée l'an dernier nous laissait présager qu'environ 5 à 6% de la clientèle arrivant au Cégep sont en difficulté importante de lecture. Pour l'automne 1987, cela représente entre 35 et 40 étudiants sur 621 nouveaux arrivants au Cégep. Précisons que notre Collège, de petite taille, comptait pour la session d'automne 1987, 1250 étudiants. Au 20 septembre 1988, il en comptait 1275.

Pour savoir si effectivement, un étudiant est en difficulté importante de lecture, nous vérifions d'abord son dossier scolaire du secondaire, plus particulièrement ses notes de français; nous l'invitons également à des tests de lecture. Ensuite se fait la sélection des trois groupes pour la recherche.

1.1.1 NOTES DE FRANCAIS

Dès la première semaine d'août 1988, nous avons parcouru les dossiers du secondaire de tous les étudiants inscrits au Cégep pour la première session du collégial. Il y en avait 584. Selon l'expérience de la recherche-action nous avions jugé que la note de français en secondaire 4 et 5 était un bon prédicteur des problèmes en lecture; de même les étudiants s'étaient montrés favorables à l'utilisation d'un tel procédé de dépistage, d'après le questionnaire d'appréciation passé en février 1988.

Dans ce premier triage fait selon le critère de 65% et moins en français de secondaire 4 ou de secondaire 5, nous

avons retenu 124 étudiants, soit une proportion de 21% sur les 584 étudiants de Collège I.

Ils se répartissent comme suit selon leur choix de concentration au Collège:

CONCENTRATION		POURCENTAGE EN RAPPORT AU NOMBRE D'ETUDIANTS DE LA CONCENTRATION	
180.1	Techniques infirmières	7 sur 41	17 %
200.1	Sciences	6 sur 113	5.3%
211.1	Techniques de transformation des matières plastiques	9 sur 28	32.1%
241.1	Technique de la mécanique	8 sur 17	47 %
243.1	Electrotechnique	11 sur 32	34.3%
271.1	Technologie minérale	7 sur 29	24.1%
300.1	Sciences humaines	25 sur 101	24.7%
351.1	Technique d'éducation spécialisée	21 sur 55	38.1%
400.1	Sciences de l'administration	8 sur 35	22.8%
410.1	Techniques administratives	6 sur 55	10.9%
412.1	Techniques de bureau	8 sur 42	19 %
420.1	Informatique	6 sur 23	26 %
600.1	Lettres	2 sur 13	15.3%

Comme on peut le constater, toutes les options du Collège sont représentées à des degrés divers. Dans le tableau, nous avons indiqué la proportion d'étudiants en rapport à leur concentration; cela nous paraissait plus significatif que de simplement indiquer le nombre d'étudiants en rapport aux 124 retenus à cause de leurs faibles notes en français.

Nous avons fait parvenir à ces étudiants présélectionnés une lettre les invitant à venir passer des tests de lecture le 22 août, jour réservé à l'accueil des étudiants de Collège I et à la remise de leur horaire de session. (Voir Annexe I)

1.1.2 LA PASSATION DE TESTS

Pour la recherche-action de l'an dernier, les étudiants concernés avaient tous été rejoints par contact direct au Collège et un rappel écrit leur avait été donné pour qu'ils viennent passer les tests de lecture. Cette année, pour débuter sans trop de retard le programme d'habilitation à la lecture nous avions convenu de passer les tests avant le début des cours.

Ainsi l'après-midi du 22 août 1988 un groupe de 89 étudiants devaient se présenter aux tests à 13 hres et un groupe de 35 à 15 hres. De ce nombre, à 13 hres, il en est venu 42 et à 15 hres 5; donc 47 sur 124 invités, ce qui fait 38%. Beaucoup d'appelés, peu d'élus! Ce nombre était nettement insuffisant pour permettre d'y trouver 45 étudiants en difficultés majeures de lecture, soit 3 groupes équivalents de 15 étudiants. Le mardi 23 août, nous avons tenté de rejoindre par téléphone tous les autres étudiants invités et nous les avons convoqués pour la passation des tests le mercredi 24 août p.m.. Plusieurs ont dit qu'ils avaient oublié, d'autres ont posé des questions sur ce genre d'opération. 29 étaient présents le mercredi et 2 sont venus passer les tests individuellement. Ainsi 78 étudiants ont passé les tests sur 124 appelés, soit 62.9%.

Parmi les 124, 12 personnes ont des raisons spéciales de ne pas venir aux tests: 3 disent qu'après leur reprise d'examen au secondaire, leur note de français est supérieure à 65%; une adulte revient aux études après 11 ans et veut se concentrer seulement sur ses cours; un étudiant a déjà réussi deux cours de français dans un autre Cégep; 4 sont sur le marché du travail; 3 ont décidé de faire leur professionnel au secondaire plutôt qu'au Cégep. Nous aurions donc une proportion de 78 sur 112, soit 69.6% d'étudiants appelés qui sont venus passer les tests. L'an dernier, pour la recherche-action, 71 étudiants sur 93 s'étaient présentés, soit 76%. Cet écart dans le taux de participation s'explique, nous semble-t-il par la façon de faire l'invitation. Le contact direct semble clairement le

plus efficace. L'étudiant appelé ne se mobilise pas à la première lettre reçue.

Ce premier contact avec l'étudiant est sans doute un pré-requis au projet. Pourtant, il est d'une importance capitale. Si nous nous en étions tenus aux seuls étudiants qui sont venus passer le test à la suite de l'invitation écrite, nous n'aurions eu que 47 étudiants et il aurait été très difficile pour ne pas dire impossible de structurer 3 groupes d'étudiants en problème majeur de lecture avec ce nombre. Ce fait nous indique que, pour rejoindre vraiment les étudiants, il faut aller les chercher. Il faut donc évaluer combien d'énergie on est prêt à mettre pour contacter ces étudiants, pour réussir notre invitation!

1.1.2.1 LE TEST ECRIT (cf. annexe 2)

Nous avons utilisé comme instrument le test validé l'an dernier et utilisé comme post-test dans la recherche-action. Le texte s'intitule "Le suicide chez les adolescents"; il comprend 3 pages et demie de lecture et 20 questions à choix de réponses. Temps alloué: 30 minutes.

Le résultat moyen des 78 participants a été de 11.6/20 soit 58%. Lors de la validation de ce test auprès de 65 étudiants réguliers de groupes hétérogènes au printemps 1988, la moyenne avait été de 13.8/20 soit 69%. En septembre 1987, le pré-test utilisé, celui de Serrouya, comportant à peu près le même degré de difficulté, a donné une moyenne de 9.7/20 soit 48.5% pour les 71 étudiants choisis sur la base du 65% et moins en français au secondaire. Donc le groupe de 1988 enregistre de meilleurs résultats, en pourcentage, que celui de l'an dernier, sous réserve qu'il s'agit d'un texte différent évidemment.

Au point de vue du temps employé pour la lecture du texte et pour la réponse aux questions, la moyenne est de 28.6 minutes; 11.8 minutes pour la lecture du texte et 16.8 minutes pour la réponse aux questions. Parmi les plus lents en lecture, 3 sur 78 prennent 17 minutes pour lire le texte de 3 pages et demie; 2 prennent 16 minutes; 5 prennent 15 minutes; 7 prennent 14 minutes; 10 prennent 13 minutes. Parmi les plus rapides, 1 lit le texte en 7 minutes, 6 en 8 minutes, 8 en 9 minutes. La grosse portion des participants (18 sur 78) prend 10 minutes pour lire le texte.

Jetons un coup d'oeil sur le nombre de questions répondues:

48	répondent	aux	20	questions	61.5%
3	"	"	18	"	3.8%
2	"	"	17	"	2.5%
4	"	"	16	"	5.1%
4	"	"	15	"	5.1%
4	"	"	14	"	5.1%
4	"	"	13	"	5.1%
2	"	"	12	"	3.8%
1	"	"	11	"	1.3%
2	"	"	10	"	2.5%
1	"	"	9	"	1.3%
2	"	"	8	"	2.5%
1	"	"	7	"	1.3%

Nous verrons plus loin que les plus forts ont tous répondu aux 20 questions.

Pour ce qui est des résultats, les meilleurs (2) obtiennent 19 sur 20. Le pire a 3/20. Voici le tableau d'ensemble:

NOMBRE D'ETUDIANTS	%	NOTE SUR 20	%
2	2.5%	19	95%
5	6.4%	18	90%
5	6.4%	17	85%
8	10.2%	16	80%
8	10.2%	15	75%
5	6.4%	14	70%
7	8.9%	13	65%
5	6.4%	12	60%
1	1.2%	11	55%
5	6.4%	10	50%
9	11.5%	9	45%
4	5.1%	8	40%
6	7.6%	7	35%
5	6.4%	6	30%
0	0%	5	25%
2	2.5%	4	20%
1	1.2%	3	15%
TOTAL: 78		MOYENNE: 11.6	58%

20 personnes sur 78 (25.6%) ont 80% et plus; 44 (56.4%) ont 60% et plus; 33 (42.3%) ont 50% et moins.

Y a-t-il une corrélation entre la vitesse de lecture et les résultats? Voici un tableau des résultats moyens selon le temps de lecture:

MINUTES DE LECTURE	RÉSULTATS SUR 20
17	6
16	9.5
15	8
14	10
13	10
12	13
11	13.3
10	12.7
9	13.5
8	14.8
7	11

Ce champ d'observation délimité à 78 personnes nous montre que les forts prennent entre 8 et 12 minutes pour lire, que les plus forts prennent 8 minutes et que les plus faibles prennent 17 minutes pour lire le texte. A l'intérieur de ces ensembles, nous pourrions cependant mettre le focus sur des étudiants qui lisent lentement de manière perfectionniste, afin de tout scruter à la loupe et de tout comprendre; ils ont de bons résultats. De même quelques individus commettent l'autre excès d'aller trop vite et de ne pas porter suffisamment attention au texte. Comme nous le confirmerons plus loin, c'est le groupe ayant obtenu les meilleurs résultats qui a la moyenne de temps de lecture la plus rapide de même que du test au complet.

1.1.2.2 **LE TEST ORAL** (cf. annexe 3)

Pour le test oral, nous avons utilisé le même instrument que pour la recherche-action soit un texte d'une page "Des jeunes pour qui sonne le glas", que l'étudiant lisait à haute voix. Celui qui faisait passer le test remplissait une grille d'observation et vérifiait aussi la valeur des réponses à cinq questions de compréhension sur le texte. Ce test a été administré en même temps que les tests écrits et perceptuels soit le 22 août ou le 24 août 1988. (Voir annexe 3)

Au niveau de l'expression, c'est-à-dire de la lecture orale, 17 sur 78 (20.2%) sont évalués comme forts, 49 sur 78 (62.8%) moyens et 12 sur 78 (15.3%) faibles. Le principal obstacle sur lequel nos lecteurs ont achoppé fut celui du manque de mots; 57 sur 78 (73%) n'ont pas réalisé le fait qu'une phrase était amputée de quelques mots, ce qui bloquait le sens. 39 (50%) n'ont pas lu le titre, ils ont sauté immédiatement à la première ligne du paragraphe. 26 (33%) commettent des enfarges importantes, hésitent ou arrêtent sur des mots, changent le mot parfois. 20 (25%) ont un mauvais rythme de lecture et des intonations qui ne correspondent pas au sens. 13 (16%) ne respectent pas la ponctuation indiquée. 10 (13%) démontrent des signes manifestes de nervosité dans la sûreté de la voix; il faut dire que ce genre de test oral semble en impressionner plusieurs. Enfin on ne dénote à peu près pas de manque de concentration, seulement 2 sur 78 (2.5%). Pas de problème physique de vision qui se manifesterait par la distance entre les yeux et la feuille; seulement 1 cas sur les 78 lecteurs a été signalé.

Au niveau de la compréhension, soit des 5 questions sur le contenu du texte, 19 (24%) sont jugés forts, 27 (35%) moyens et 32 (41%) faibles. La faiblesse la plus fréquente est l'incapacité de définir le mot "apathie"; 67 (86%) n'ont pu le faire. 35 (45%) ne peuvent compléter la phrase qui reflète le sens du texte, dire un leurs mots le sujet du texte et sortir une idée générale du texte. Enfin 20 sur les 78 lecteurs (25%) ne peuvent identifier correctement l'attitude des jeunes devant la mort selon le contexte. Nous reviendrons sur le test oral en faisant des comparaisons avec le groupe fort, les deux groupes expérimentaux et le groupe témoin.

1.1.2.3 LE TEST PERCEPTUEL (cf. annexe 4)

Le test perceptuel utilisé l'an dernier était construit surtout selon la grille habiletés-difficultés de lecture. Cette année, après avoir consulté le Bureau d'études sociographiques inc., nous avons ajouté des questions qui touchent la motivation, ce facteur étant un élément qui intervient dans le triage des étudiants faibles en lecture. Par contre, notre perspective n'était pas de proposer un programme d'aide axé sur la motivation; nous nous sommes centrés sur le processus de lecture d'abord en tenant compte des difficultés observées dans ce domaine. Pour déterminer à quel point de l'échelle du test perceptuel on attribue un succès ou un échec, nous nous sommes basés sur les scores des groupes obtenus l'an dernier; nous avons, en cours de session automne 1988, passé également le même test à un groupe fort en lecture pour comparer les scores selon la motivation et selon les habiletés.

Pour clarifier les résultats, nous allons donc ouvrir consécutivement le diptyque suivant: motivation et habiletés.

LA MOTIVATION:

Les 19 premières questions du test perceptuel touchent à la motivation. La plupart des questions sont formulées de telle sorte que plus le score est bas, plus la motivation est élevée. En additionnant le total des réponses négatives, nous obtenons un score maximum de 88, ce qui serait, en absolu, la non-motivation parfaite. La motivation moyenne des 78 étudiants se chiffre à 41.6 sur 88, soit 47.2%; la meilleure motivation est de 28 sur 88, soit 31.8% et la pire est de 65 sur 88, soit 73.8%.

Quelques fait saillants: Ces étudiants lisent 1 à 2 revues par mois, près d'un journal par semaine et éprouvent peu de plaisir à lire. Au secondaire ils lisent parfois les textes suggérés par les profs et rarement d'autres textes qui compléteraient la matière des cours. On est d'accord que l'habileté de lecture est importante pour réussir son cours collégial. Tandis qu'au secondaire on a tendance à considérer la lecture comme une activité peu importante, on considère qu'au collégial il est important d'améliorer ses habiletés de lecture. (Voir l'annexe 4 pour plus de détails.)

Une fois constatés les résultats du test perceptuel sur la motivation, nous pouvons nous demander si la motivation est un bon prédicteur d'habiletés en lecture. Sur ce, la réponse n'est pas simple. Parmi les 78 étudiants, les 30 identifiés comme le groupe fort parce qu'ils ont obtenu une moyenne de 80% à l'écrit ont un score de 40.8 sur 88 (46.4%) en motivation alors que le groupe complémentaire (42% à l'écrit) a 40 sur 88 (45.4%) en motivation et le groupe témoin (48% à l'écrit) a 39.8 sur 88 (45.3%). L'écart est plus logique avec le groupe du programme court (45% à l'écrit) qui a un score de motivation de 45.8 sur 88 (52%). Donc, comparant avec les résultats du test écrit, il y a en réalité peu de différence de motivation (40.8/88 et 41.6/88) entre le groupe fort qui a obtenu 80% et la moyenne générale des 78 qui a obtenu 58%. Ajoutons un autre point de vérification: le groupe fort d'étudiants réguliers à qui on a administré ce même test perceptuel à l'automne 1988 a obtenu une moyenne de motivation de 42.3 sur 88 (48%) alors que les résultats du test écrit ont été de 78.5%. La motivation à la lecture aurait été moindre avec tout de même une meilleure performance au test écrit.

Nous ne pouvons donc pas conclure que la motivation à la lecture est toujours proportionnelle aux résultats obtenus en lecture. Les étudiants qui ont obtenu de bons résultats à l'écrit n'ont pas une plus grande motivation à la lecture que ceux qui ont obtenu de piètres résultats.

Il nous semble enfin que cette partie du questionnaire portant sur la motivation devrait être révisée. Elle nous paraît contenir des ambiguités comme par exemple l'intérêt pour la lecture elle-même et l'intérêt pour des matières scolaires. Ajoutant à ceci le problème de la validité statistique de certaines questions (voir en annexe 4, l'analyse du Bureau d'études socio-graphiques), nous ne pouvons pas recommander l'utilisation de ce volet motivation du test perceptuel sans faire de corrections importantes.

LES HABILETES:

Encore ici, il faut inverser les résultats du test en termes d'habiletés à la lecture. Quelqu'un qui aurait 84/84 à ce test serait en difficulté absolue. Donc plus le score est bas, plus la personne se sent habile en lecture; plus le score est élevé, plus la personne éprouve des difficultés.

Le score moyen des 78 participants au test perceptuel a été de 34.5 sur 84, soit 41%. Au niveau le plus faible, quant aux habiletés de lecture, un étudiant s'est coté à 74 sur 84; à l'autre extrémité le plus habile en lecture, selon son jugement, s'est coté à 8 sur 84. Evidemment ces cotations, pour des fins de discrimination des étudiants selon leurs habiletés en lecture, doivent être corroborées par les tests écrits et oraux car les réponses y sont subjectives; certains peuvent se dévaluer d'autres se surévaluer. On trouve en annexe 4 plus de détails.

La corrélation entre le test des habiletés de lecture et les résultats du test écrit semble plus régulière que pour la motivation. Ainsi le groupe des forts (30 sur les 78) est coté à 26.8 sur 84 avec un écrit de 80%; le groupe complémentaire a une cote de 34.4 sur 84 en habiletés avec 42% à l'écrit; le groupe du programme court a 36.9 sur 84 avec un écrit de 45%; enfin le groupe témoin a 36.5 sur 84 avec un écrit de 48%. Donc, c'est le groupe fort à l'écrit qui s'est dit avoir les meilleures habiletés de lecture.

Le test passé à un groupe fort régulier à l'automne 1988 (25 étudiants) renforce encore l'écart entre les forts et les faibles. Dans ce groupe fort, le score moyen des habiletés a été de 25.7 sur 84 avec des résultats à l'écrit de 78.5%. Ceci démontre que la perception que l'étudiant a de ses habiletés est en bonne correspondance avec des résultats à l'écrit, ce qui n'était pas le cas pour le volet motivation du test perceptuel.

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.2 LA SELECTION

Nous allons, dans cette partie, expliquer comment nous avons procédé pour choisir les 45 étudiants en difficultés dont nous avions besoin dans le cadre de la recherche. D'abord, nous parlerons du groupe dont les résultats des tests ont été bons, ensuite nous parlerons de la division des groupes sur papier et dans la réalité.

Une remarque d'ordre méthodologique s'impose ici concernant la constitution de 2 groupes expérimentaux, un programme court et un programme long, de 15 étudiants chacun comparés à un groupe contrôle de 15 étudiants également. Ce sont des groupes peu nombreux pour donner des résultats statistiques à toute épreuve, pourrait-on faire remarquer. Notre choix s'explique par deux raisons: Premièrement, dans la suite logique de la recherche-action de l'an dernier où une recommandation suggérait d'avoir une approche individualisée dans les groupes d'intervention, nous trouvions que 15 était un chiffre raisonnable vu sous l'angle pédagogique. Deuxièmement, sous l'angle de la proportion d'étudiants en difficultés majeures de lecture en Collège I dans notre Cégep, nous ne pouvions pas non plus dépasser le nombre de 45 sans faire passer pour en difficultés majeures des étudiants qui n'ont que des difficultés mineures en lecture. Nous ne pouvions donc pas, en pratique, dépasser 15 étudiants par groupe même si nous savions que des groupes de 30 chacun auraient été meilleurs du point de vue de la validité statistique. Voilà donc les principales raisons pour lesquelles notre recherche s'est appliquée à 3 groupes totalisant uniquement 45 étudiants. Les consultations auprès de la firme Bureau d'études socio-

graphiques nous ont assuré de la valeur des traitements statistiques qu'ils proposaient pour des groupes dont la taille était inférieure à 30.

Le Bureau d'études socio-graphiques inc. nous recommandait, au niveau du design expérimental, d'utiliser deux groupes de contrôle au lieu d'un, un groupe pour le programme court et un groupe pour le programme long. Pour accéder à cette recommandation, nous aurions dû augmenter à 60 le nombre d'étudiants en difficultés majeures de lecture, ce qui aurait été, nous semble-t-il, de la fausse représentation pour la raison que nous avons signalée ci-haut. Compte-tenu des limites locales, nous avons jugé que le nombre de 45 étudiants faibles en lecture répartis en 3 groupes était un choix raisonnable. Certes nous aurions pu grossir le nombre en menant la recherche conjointement avec un autre Collège; le projet aurait alors pris une ampleur beaucoup plus importante.

1.2.1 LES ETUDIANTS FORTS

Parmi les 78 étudiants ayant passé les tests de lecture nous en avons considérés 30 comme forts selon leurs résultats respectifs. Au test écrit, ces étudiants ont une moyenne de 16/20 soit 80% et ont tous eu le temps de répondre aux 20 questions en une moyenne de 27 minutes. Voici le tableau illustrant leur performances au test écrit:

PRE-TEST. TEST ECRIT: "LE SUICIDE" AOUT 1988.

GROUPE FORT:	NOTE SUR 20	TEMPS DE LECTURE	TEMPS DES QUESTIONS	TEMPS TOTAL
# 1 :	15	10	20	30
# 2 :	16	13	13	26
# 3 :	13	10	13	23
# 4 :	19	12	13	25
# 5 :	16	12	16	28
# 6 :	15	12	18	30
# 7 :	15	8	17	25
# 8 :	14	8	15	23
# 9 :	14	10	16	26
# 10 :	18	8	14	22
# 11 :	18	9	14	23
# 12 :	13	12	18	30
# 13 :	17	8	17	25
# 14 :	17	13	12	25
# 15 :	16	11	18	29
# 16 :	16	9	18	27
# 17 :	17	10	20	30
# 18 :	16	8	14	22
# 19 :	18	11	19	30
# 20 :	17	14	16	30
# 21 :	19	10	15	25
# 22 :	15	10	19	29
# 23 :	15	9	17	26
# 24 :	18	10	16	26
# 25 :	15	16	14	30
# 26 :	18	11	17	28
# 27 :	16	13	17	30
# 28 :	16	12	18	30
# 29 :	15	9	19	28
# 30 :	17	10	20	30
MOYENNE:	16/20 80%	10.6 min.	16.4 min.	27 min.

Au test oral aussi, ce groupe obtenait les meilleurs résultats. Sous l'aspect de l'expression, 10 (33.3%) ont une bonne performance, 19 (63.3%) ont une performance moyenne et 1 seulement (3.3%) a une faible performance. La moyenne des 78 étudiants était:

Bonne performance : 17 (20.2%)
Moyenne performance : (62.8%)
Faible performance : 12 (15.3%)

Sous l'aspect de la compréhension, les 30 étudiants classés forts ont les résultats suivants: 13 (43.3%) bons, 12 (40%) moyens et 5 (16.6%) faibles. La moyenne des 78 étudiants était: 19 (24.3%) bons, 27 (34.6%) moyens, 32 (41%) faibles.

Pour prendre connaissance de l'analyse détaillée de ces résultats, il suffit de relire la partie 1.1.2.3.

Voici un tableau illustrant pour chaque étudiant du groupe fort les résultats obtenus au pré-test:

PRE-TEST 30 étudiants forts

	ECRIT	PERCEPTUEL		ORAL	
	NOTE SUR 20	MOTIV. SUR 80	HABILETES SUR 84	EXPRESSION	COMPREHENSION
1-	15	30	22	Moyen	Moyen
2-	16	41	16	Fort	Moyen
3-	13	48	31	Fort	Moyen
4-	19	45	8	Fort	Fort
5-	16	43	10	Moyen	Fort
6-	15	35	18	Moyen	Fort
7-	15	34	24	Fort	Fort
8-	14	40	21	Moyen	Fort
9-	14	48	19	Moyen	Faible
10-	18	36	21	Fort	Moyen
11-	18	41	33	Fort	Fort
12-	13	36	28	Moyen	Moyen
13-	17	43	34	Fort	Fort
14-	17	60	35	Moyen	Moyen
15-	16	38	16	Moyen	Fort
16-	16	40	17	Moyen	Moyen
17-	17	39	27	Moyen	Moyen
18-	16	38	22	Fort	Fort
19-	18	31	27	Fort	Moyen
20-	17	47	41	Moyen	Moyen
21-	19	47	40	Moyen	Fort
22-	15	45	60	Moyen	Moyen
23-	15	37	16	Moyen	Faible
24-	18	37	16	Moyen	Faible
25-	15	38	26	Faible	Fort
26-	18	51	52	Moyen	Faible
27-	16	32	23	Moyen	Fort
28-	16	49	29	Moyen	Fort
29-	15	44	34	Fort	Faible
30-	17	33	38	Moyen	Fort
	---	---	---	---	---
MOYENNE:	16/20	40.8	26.8	Fo:10	Fo:13
	80%	46.4%	31.9%	33.3%	43.3%
				M: 19	M: 12
				63.3%	40%
				F: 1	F: 5
				3.3%	16.6%

Comme nous n'avions pas besoin de ces 30 étudiants pour notre recherche, nous les avons simplement remerciés de leur participation et leur avons fait parvenir leurs résultats individuellement par le courrier. A la fin de la session, nous sommes allés vérifier leurs résultats scolaires en anticipant qu'ils seraient probablement très favorables. (Voir annexe 5).

1.2.2 LA SELECTION DES TROIS GROUPES

Une fois les 30 étudiants reconnus comme n'ayant pas de problème spécial en lecture, il nous restait 48 étudiants pour former les 3 groupes de 15 pour notre expérimentation de programme. Ayant compilé pour chaque étudiant le résultat de chacun des tests, nous avons structuré sur papier un regroupement en trios d'étudiants ayant les mêmes scores ou l'équivalent, à l'écrit, à l'oral et au perceptuel. Nous avons organisé 15 trios équivalents afin de pouvoir comparer des groupes à difficultés équivalentes en lecture.

Puis nous avons invité par téléphone chacun de ces étudiants à nous rencontrer personnellement pour leur demander de faire partie du programme d'aide en lecture ou du groupe contrôle. Comme il nous fallait 45 étudiants, la marge de manoeuvre était mince; nous espérions tout de même pouvoir convaincre ces étudiants, conscients de leurs besoins, qu'un programme d'aide leur serait bénéfique. C'était leur choix libre et volontaire. Nous nous attendions devoir remanier nos trios formés sur papier; après les rencontres de chacun des étudiants, nous avons effectivement dû rebrasser l'ensemble des trios tout en nous efforçant de conserver les équivalences en termes de forces et faiblesses en lecture.

En téléphonant à ces 48 étudiants, nous avons appris que deux n'étaient déjà plus au Cégep même après être venus à la journée d'accueil: une était refusée au Collège parce qu'elle n'avait pas les pré-requis; l'autre venait de décider de retourner au secondaire au secteur professionnel. Donc, il en restait 46. Nous les avons tous rencontrés en 4 jours, soit le vendredi 26 août, le lundi 29 août, les 30 et 31.

Ces étudiants avaient déjà leur horaire structuré pour la session et nous savions qu'il serait difficile d'ajouter

ou de changer des choses. En autant que faire se peut, nous avons commencé par rencontrer des étudiants que nous avions affectés dans le cours complémentaire. C'est là que le recrutement fut le plus laborieux. La plupart des étudiants interpellés répondirent négativement: j'ai déjà un horaire chargé et je ne veux pas manquer mes cours obligatoires ou de concentration; je n'ai pas de cours complémentaire à la première session (Technologie minérale, mécanique, électrotechnique, matières plastiques, techniques infirmières) donc je ne peux pas l'échanger pour le cours de lecture; j'ai un cours complémentaire mais je ne veux pas le laisser, je l'ai choisi parce que j'aime ça; un cours de 3hres/sem. en lecture seulement, çà va être long! En bout d'entrevues, nous avions une liste de 11 étudiants prêts à suivre le programme de 45 hres "Cours d'habilitation à la lecture". Donc, malgré tous les efforts de persuasion déployés, nous n'avons pas pu enrôler les 15 étudiants prévus dans le cadre du programme long.

Les étudiants qui ont accepté de suivre le programme long étaient conscients de leurs difficultés en lecture et y voyaient un moyen concret pour les aider à s'améliorer. Ils étaient prêts, au départ, à y investir temps et énergie.

Restait à déterminer dans l'horaire, quand nous allions tenir les 3 périodes de cours pendant la semaine. Nous avons convoqué une rencontre, le mardi midi 30 août avec ces étudiants et l'API afin de s'entendre sur un moment propice. Dans le cadre de l'horaire régulier, aucun moment ne fut propice! Finalement, nous nous sommes entendus pour tenir les cours sur des périodes libres à l'horaire pour tous: le mardi de 13 à 14 hres et le mercredi de 14 hres 50 à 16 hres 45. A cause de ce choix de temps, 2 intéressés ont dû abandonner la partie. Nous restions donc avec 9 étudiants dans le cours complémentaire qui débuta le mardi 6 septembre 1988.

Anticipons la session. Un étudiant qui traînait de la patte depuis le début (absences, retards, ne fait pas les travaux) se décide à abandonner officiellement le 20 octobre 1988 en invoquant comme raison qu'il a trop de travail. Un deuxième abandonne le 6 octobre 1988 parce qu'il n'a plus le temps de travailler à ses études; il a accepté un emploi régulier à l'extérieur du Collège. Finalement, nous avons fait le cours complémentaire d'habilitation à la lecture avec 7 étudiants au lieu des 15 prévus au projet. C'est le

chiffre qui apparaît dans les tableaux pour fin de comparaison avec les autres groupes.

Recruter les 15 étudiants pour le programme court, 15 rencontres/session à 1 hre/semaine fut une opération facile. Ce qui est attrayant pour l'étudiant en difficultés de lecture: programme court, rencontres individuelles, horaire souple et adapté à l'individu, somme de travail moins engageante. Pour des étudiants que nous pensions utilitaristes et pragmatiques, le fait d'avoir 2 crédits pour le cours complémentaire et aucun crédit pour le programme court est un facteur qui n'a pas influencé leur choix; nous avions cru, un peu naïvement, que le fait d'avoir ou de ne pas avoir de crédits influencerait le choix de l'étudiant. Ce ne fut pas le cas. Ainsi les rencontres de ce programme court ont débuté pour de bon le lundi 5 septembre.

Enfin, nous avons retenu 15 étudiants pour former le groupe témoin. Nous leur annoncions à l'avance qu'ils auraient un post-test à faire en décembre. Encore ici nous avons dû faire des ajustements mineurs car 2 de ceux-ci n'ont pas voulu passer le post-test; nous les avons remplacés par des équivalents.

Pour mieux clarifier le portrait de chacun des trois groupes ainsi formés, nous présentons ici leurs résultats respectifs obtenus au pré-test. Les numéros identifiant les étudiants correspondent au regroupement en trios qui a finalement été adopté pour comparer les différents résultats dans l'expérimentation. Ainsi, le # 1 du groupe complémentaire est jumelé au #1 du groupe du programme court et au #1 du groupe contrôle, les 3 ayant été jugés équivalents dans les circonstances.

Nous présentons également un autre tableau indiquant la concentration de chacun au Cégep, le nombre de cours suivis pendant la session et le nombre d'heures de cours par session, ceci afin d'illustrer quelle était la charge de travail de ces étudiants.

PRE-TEST Août 1988

Groupe complémentaire (7 étudiants)

	ECRIT		PERCEPTUEL		ORAL	
	NOTE SUR 20	QUESTIONS REPONDUES EN 30 MIN.	MOTIV. SUR 88	HABILETES SUR 84	EXPRESSION	COMPREHENSION
1-	7	12	46	52	Fort	Fort
2-	9	10	45	36	Moyen	Moyen
3-	6	13	42	33	Moyen	Moyen
4-	8	17	38	41	Faible	Faible
5-	13	16	42	23	Faible	Faible
6-	6	15	32	24	Moyen	Moyen
7-	10	14	35	32	Moyen	Faible
MOYENNE:	8.4	14	40	34.4		
	42%	70%	45.4%	40.9%	Fo: 1	Fo: 1
					14.2%	14.2%
					M : 4	M : 3
					57.1%	42.8%
					F : 2	F : 3
					28.5%	42.8%

PRE-TEST Août 1988

Groupe programme court (15 étudiants)

	ECRIT		PERCEPTUEL		ORAL	
	NOTE SUR 20	QUESTIONS REPONDUES EN 30 MIN.	MOTIV. SUR 80	HABILETES SUR 84	EXPRESSION	COMPREHENSION
1-	8	16	61	74	Moyen	Moyen
2-	10	20	42	35	Moyen	Moyen
3-	4	8	51	37	Moyen	Faible
4-	8	15	52	22	Faible	Faible
5-	13	20	46	37	Moyen	Faible
6-	6	13	36	22	Fort	Moyen
7-	12	20	55	35	Fort	Faible
8-	13	20	45	45	Faible	Fort
9-	7	13	48	47	Moyen	Faible
10-	12	16	39	39	Moyen	Fort
11-	9	14	44	45	Moyen	Moyen
12-	10	16	35	22	Fort	Fort
13-	6	7	45	32	Moyen	Faible
14-	9	15	48	29	Moyen	Faible
15-	9	20	40	33	Faible	Moyen
	---	---	---	---	------	-----
MOYENNE:	9	15.5	45.8	36.9	Fo: 3	Fo: 3
	45%	77.5%	52%	43.9%	20%	20%
					M : 9	M : 5
					60%	33.3%
					F: 3	F : 7
					20%	46.6%

PRE-TEST Août 1988

Groupe témoin (15 étudiants)

	ECRIT		PERCEPTUEL		ORAL	
	NOTE SUR 20	QUESTIONS REPONDUES EN 30 MIN.	MOTIV. SUR 88	HABILETES SUR 84	EXPRESSION	COMPREHENSION
1-	8	12	57	56	Faible	Fort
2-	13	20	42	33	Moyen	Faible
3-	11	20	41	27	Moyen	Faible
4-	12	20	40	29	Moyen	Faible
5-	14	20	37	34	Moyen	Faible
6-	4	11	51	56	Faible	Faible
7-	9	19	39	44	Moyen	Faible
8-	13	14	38	45	Moyen	Fort
9-	7	13	37	29	Moyen	Faible
10-	12	18	49	30	Moyen	Moyen
11-	9	17	28	37	Moyen	Moyen
12-	10	14	34	30	Fort	Faible
13-	9	20	38	29	Moyen	Faible
14-	9	20	33	33	Faible	Faible
15-	10	20	34	26	Moyen	Moyen
	---	---	---	---	-----	-----
MOYENNE:	9.6	17	39.8	36.5	Fo: 1	Fo: 2
	48%	85%	45.3%	43.4%	6.6%	13.3%
					M : 11	M : 3
					73.3%	20%
					F : 3	F : 10
					20%	66.6%

IDENTIFICATION DES ETUDIANTS ET LEUR CHARGE DE TRAVAIL

Groupe du cours complémentaire (45 hres)

# 1 :	Bureautique	9	cours	29	hres/sem
# 2 :	Sciences humaines	7	"	19	" "
# 3 :	Technique minérale	10	"	34	" "
# 4 :	Sciences humaines	7	"	19	" "
# 5 :	Sciences humaines	9	"	25	" "
# 6 :	Sciences administr.	8	"	26	" "
# 7 :	Education spécialisée	9	"	27	" "

N.B. : Le cours (3 hres/sem) d'habilitation à la lecture est inclus dans leur tâche.

Groupe du programme court (15 hres à 1 hre/sem.)

# 1 :	Techniques matières plastiques	6 cours	23 hres/sem
# 2 :	Sciences administr.	7 "	22 " "
# 3 :	Techniques matières plastiques	8 "	31 " "
# 4 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
# 5 :	Techniques infirmières	6 "	29 " "
# 6 :	Techniques de la mécanique	8 "	31 " "
# 7 :	Techniques infirmières	6 "	29 " "
# 8 :	Bureautique	8 "	26 " "
# 9 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
#10 :	Sciences humaines	5 "	14 " "
#11 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
#12 :	Lettres	7 "	20 " "
#13 :	Electrotechnique	8 "	30 " "
#14 :	Sciences humaines	7 "	20 " "
#15 :	Sciences humaines	6 "	17 " "

N.B. : L'heure de rencontre par semaine pour le programme

Groupe témoin

# 1 :	Sciences humaines	7 cours	20 hres/sem
# 2 :	Electrotechnique	8 "	30 " "
# 3 :	Mécanique	8 "	31 " "
# 4 :	Sciences administr.	7 "	23 " "
# 5 :	Mécanique	8 "	31 " "
# 6 :	Mécanique	8 "	31 " "
# 7 :	Electrotechnique	7 "	25 " "
# 8 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
# 9 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
#10 :	Techniques éducation spécialisée	9 "	27 " "
#11 :	Sciences administr.	7 "	22 " "
#12 :	Electrotechniqe	8 "	30 " "
#13 :	Techniques matières plastiques	8 "	31 " "
#14 :	Techniques matières plastiques	8 "	31 " "
#15 :	Techniques mécanique	7 "	22 " "

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT.

Dans un autre chapitre, nous détaillerons le contenu et la démarche suivie dans le programme d'habilitation à la lecture appliquée aux deux groupes expérimentaux. Ces rencontres ont débuté pendant la semaine du 5 septembre 1988, soit une semaine après le début officiel de la session d'automne. Pour le moment voyons ce qu'a donné la passation du test écrit "Le suicide chez les adolescents", et le test perceptuel à un groupe fort.Notre objectif était de vérifier, par comparaison, la validité des tests. Nous avions prévu que, normalement, les scores du groupe fort devaient être plus élevés que ceux du groupe des 78 recrutés parmi les 65% et moins en français au secondaire. A plus forte raison, ces scores devaient-ils avoir un écart significatif avec ceux des étudiants dépistés comme ayant des problèmes majeurs en lecture.

Le test a été passé à un groupe hétérogène en philosophie de première année considéré comme fort par le professeur; nous étions le jeudi 13 octobre 1988. Nombre d'étudiants présents: 25. Parmi tous ces participants, un seul n'a pas eu le temps de compléter le questionnaire dans le temps alloué (30 minutes), il n'a répondu qu'à 13 questions. Les autres ont terminé le tout.

- Temps moyen de lecture du texte: 7.8 minutes
- Temps moyen de réponses aux questions: 16.8 minutes

- Temps moyen pour l'ensemble: 24.6 minutes
- Résultats moyens obtenus: 15.7/20, 78.5%

1	a	5/20	25%
1	a	12/20	60%
2	ont	13/20	65%
3	ont	14/20	70%
2	ont	15/20	75%
5	ont	16/20	80%
3	ont	17/20	85%
6	ont	18/20	90%
2	ont	19/20	95%

Sous l'aspect de la moyenne au test écrit, il y a donc un écart de 20% entre les 78 participants au pré-test de lecture (58%) et le groupe fort de 25 étudiants (78.5%). L'écart s'élargit encore si on compare ces résultats 78.5% à ceux du groupe complémentaire 42%, à ceux du programme court 45% et à ceux du groupe témoin 48%. Ces chiffres indiquent que le test écrit avait une très bonne valeur de discrimination entre les forts et les faibles.

Maintenant, le test perceptuel. La moyenne du groupe a été 42.3 sur 88 pour le volet motivation. Ce chiffre nous intrigue beaucoup si on le compare à la moyenne des 78 ayant passé le pré-test en août et ayant tous des notes de français de 65% et moins au secondaire. La motivation des 78 était de 41.6 sur 88; donc très peu d'écart entre les deux. On pourra vérifier la liste des 19 items du questionnaire portant sur la motivation dans le tableau comparatif produit à l'annexe 4. Pour chacun des items, la tendance des 2 groupes est la même. Pourtant, si on compare les résultats du test écrit de lecture, l'écart entre les deux groupes est de 20% (78% contre 58%). Il semble bien, selon cette observation particulière, que la réussite en lecture n'est pas proportionnelle à la motivation à la lecture. Nous serions en face d'étudiants qui lisent plus ou moins en dehors de leurs cours; quand ils ont un travail de traitement de lecture à faire, certains comprennent bien et ont de bons résultats, d'autres comprennent plus difficilement et enregistrent des scores plus faibles. D'après cette vérification, les étudiants du groupe fort ne lisent pas plus, en tous cas pas de façon significative que les autres. Est-ce un épiphénomène de la culture présente des jeunes?

Face à ces données assez bizarres, nous ne pouvons conclure rien de significatif sur les rapports entre la motivation telle que précisée dans les questions du test perceptuel et les performances en lecture, compréhension ou traitement des informations d'un texte. Comme les forts n'ont pas une meilleure motivation à la lecture que les faibles, il faut chercher ailleurs la source de leurs bons résultats.

Pour le volet habiletés, la moyenne de ce groupe de 25 a été de 25.7 sur 84 comparativement à un score de 34.5 sur 84 pour la moyenne des 78 étudiants du pré-test. Ce score est significatif d'un groupe fort. Il l'est d'autant plus que, parmi les 78, les 30 classés comme forts avaient un score de 26.8 sur 88, ce qui indique un taux de difficultés supérieur; également les scores des groupes expérimentaux et du groupe témoin varient entre 34.9 et 36.9 sur 88. C'est un écart de 10 points par rapport au groupe régulier fort. Donc, sur le plan des habiletés, le test perceptuel confirme l'écart entre les forts et les plus faibles en lecture.

Le tableau suivant présente une synthèse des résultats obtenus au pré-test selon les groupes concernés:

TABLEAU COMPARATIF DES GROUPES

PRE-TEST Août 1988

	ECRIT		PERCEPTUEL		ORAL					
	Note sur 20	Quest. en 30 min.	Motivation sur 88	Habiletés sur 84	Expression			Compréhension		
Groupe fort 30 étudiants	16 80%	20 100%	40.8 46.6%	26.8 31.9%	Fo 10 33.3%	M 19 63.3%	F 1 3.3%	Fo 13 43.3%	M 12 40%	F 5 16.6%
Groupe complém. 7 étudiants	8.4 42%	14 70%	40 45.4%	34.4 40.9%	Fo 1 14.2%	M 4 57.1%	F 2 28.5%	Fo 1 14.2%	M 3 42.8%	F 3 42.8%
Groupe Fr. court 15 étudiants	9 45%	15.5 77.5%	45.8 52%	36.9 43.9%	Fo 3 20%	M 9 60%	F 3 20.5%	Fo 3 20%	M 5 33.3%	F 7 46.6%
Groupe témoin 15 étudiants	9.6 48%	17 85%	39.8 45.3%	36.5 43.4%	Fo 1 6.6%	M 11 73.3%	F 3 20%	Fo 2 3.9%	M 3 20%	F 10 66.6%
Moyenne des 78:	11.6 58%	16.6 83%	41.6 47.2%	34.5 41%	Fo 17 20.2%	M 49 62.8%	F 12 15.3%	Fo 19 24.3%	M 27 34.6%	F 32 41%
Groupe régulier fort 25 étudiants	15.7 78.5%	19.7 98.6%	42.3 48%	25.7 30.5%						

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 1988.

(cf. annexe 6)

Notre recherche prévoyait un post-test à court terme et un autre à long terme pour vérifier les performances de chacun des 3 groupes en lecture. Le premier a été administré effectivement en décembre 1988 et le second en avril 1989. Pour le test de décembre nous avions prévu faire passer le même test écrit qu'en août "Le suicide chez les adolescents", plus un deuxième de même type. C'est ce dernier que nous avons validé le vendredi 18 novembre 1988 auprès d'un groupe régulier hétérogène d'étudiants de Collège I. Ils étaient 20 lors de la passation du test.

L'étudiant devait lire un texte de 4 pages extrait du livre de Robert Clarke, "Naissance de l'homme". Nous avions jugé, après analyse de la lisibilité du texte, que cette lecture était de niveau Collégial avec un degré de difficulté assez élevé compte tenu que ce n'est pas un récit mais un texte explicatif, que les phrases sont assez longues, que le vocabulaire est passablement abstrait. Le questionnaire était structuré exactement sur le modèle de l'autre test, 20 questions avec choix de réponses.

Quant au degré de difficultés du texte, 6 l'ont trouvé facile, 10 moyen et 4 difficile. Nous avions ouvert le temps de passation du test à la période, soit 50 minutes. En moyenne, la lecture a pris 9 minutes; 18 minutes pour le plus lent et 5 minutes pour le plus rapide. L'ensemble du test a pris 31 minutes en moyenne; 45 minutes pour le plus

lent et 22 pour le plus rapide. Résultats du test: moyenne de 14.8 (74%), le plus fort ayant 19 et le plus faible 11. Nous avons fait la corrélation entre les résultats du test et les résultats scolaires habituels de ces étudiants: 13 résultats concordent sur les 20. Enfin, nous avons vérifié les questions qui ont obtenu le plus de mauvaises réponses et les étudiants ont signalé des questions ou choix de réponses pas claires. Nous avons tenu compte de ces remarques dans la construction définitive du post-test. On en trouvera une copie en annexe 6.

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 1989.

Pour le post-test à long terme, nous avons convenu d'utiliser le texte de Clarke, "Naissance de l'homme", avec choix de réponses et un autre texte où le lecteur, cette fois, aurait à écrire par lui-même un résumé du texte, expliquer du vocabulaire, dégager l'idée principale d'un paragraphe. Ce genre d'opération correspondrait à ce que l'étudiant a pratiqué souvent lors du programme d'habilitation à la lecture. Par ailleurs, l'évaluation de réponses à développement nous semble plus relative que le choix multiple. Le texte de 3 pages est un extrait de l'article de Marina de Baleine, "L'enfer c'est nous", revue Psychologie # 9, mars 1984, page 30-31.

Nous avons validé ce test avec un groupe hétérogène de première année en philosophie, comptant 26 étudiants. L'activité s'est tenue le mercredi 29 mars 1989:

- Temps moyen de lecture: 6.3 minutes
- Temps moyen pour l'ensemble du test: 26.9 minutes
- 6 étudiants sur 26 n'ont pas eu le temps de finir
- Moyenne des résultats: 67%
- Note la plus haute: 88%
- Note la plus basse: 35%

Nous avons vérifié auprès du professeur de philosophie de ce groupe; à ce moment-ci de la session, la moyenne du groupe était de 68%. Nous avons également vérifié la concordance entre la note du cours de philosophie et la note obtenue au test pour chaque étudiant; pour 20 sur 26 étudiants, la note concorde. On trouvera en annexe 7 une copie de ce test.

1. LA DEMARCHE SUIVIE

1.1 LA PRE-SELECTION

1.2 LA SELECTION

1.3 VERIFICATION DU PRE-TEST AVEC UN GROUPE FORT

1.4 VALIDATION DU POST-TEST DE DECEMBRE 88

1.5 VALIDATION DU POST-TEST D'AVRIL 89

1.6 VERIFICATION DES RESULTATS

1.6 LA VERIFICATION DES RESULTATS

Dans le chapitre traitant des résultats de la recherche, nous détaillerons les résultats des post-tests et le rendement scolaire des deux groupes expérimentaux comparés au groupe témoin. Pour le moment, parlons brièvement de la démarche suivie.

Le post-test à court terme a été passé en majeure partie le mardi 6 décembre 1988. Cette épreuve comprenait 2 tests écrits avec 20 questions à choix de réponses chacune. Temps alloué: 30 minutes chacun. Le premier, "Le suicide chez les adolescents", avait pour but de comparer les résultats du mois d'août avec ceux du mois de décembre.

C'était exactement le même test. Pour le 2e, nous avons utilisé le texte de Clarke, "Naissance de l'homme".

Un mot sur la participation: Le 6 décembre, 32 étudiants sur les 37 (2 groupes de 15 et un de 7), devaient être présents d'après leur réponse à l'invitation faite au téléphone. 20 étaient présents. Nous avons réussi à rejoindre les autres individuellement par la suite sauf 2 du groupe témoin qui n'ont pas voulu venir; ils ont été remplacés par des équivalents selon le pré-test du mois d'août.

En janvier, nous avons vérifié le rendement scolaire de tous les étudiants sélectionnés pour le pré-test. Nous avons comparé les performances scolaires des trois groupes impliqués dans la recherche.

En avril 1989, nous avons rejoint les étudiants concernés pour un post-test à long terme. Le même qu'en décembre, "Naissance de l'homme", et un texte à résumer, "L'enfer, c'est nous", (voir les annexes 6 et 7). Les 7 étudiants du cours complémentaire étaient présents. Dans le groupe du programme court, une étudiante n'est plus au Cégep et travaille à l'extérieur; à la 1ère session, sur 8 cours, elle en avait abandonné 1 et réussi 6. Dans le groupe temoin, 2 étudiants ne sont plus au Cégep à la 2e session, les 2 en raison de leur trop grand nombre d'échecs.

Finalement, après la session d'hiver, nous avons vérifié le rendement scolaire de cette deuxième session. Il restait alors dans les groupes de recherche 7 étudiants du programme long, 14 du programme court, 13 du groupe témoin. Nous verrons, dans le chapitre consacré à ce sujet, les résultats comparatifs des 3 groupes afin de se faire une idée sur l'efficacité du programme d'habilitation à la lecture, ce qui était le principal objectif de cette recherche.

2. LE PROGRAMME

2.1 LE PROGRAMME LONG

2.2 LE PROGRAMME COURT

2. LE PROGRAMME

Dans ce deuxième chapitre, nous expliquerons comment s'est déroulé le programme d'habilitation à la lecture tel qu'esquissé dans le rapport sur la recherche-action de l'an dernier. Après avoir décrit l'organisation du cours et la participation des étudiants, nous allons exposer le contenu, les exercices faits et les modes d'évaluation appliqués. Nous commencerons d'abord par le programme long, qui est le plus complet; ensuite nous observerons le déroulement du programme court.

2. LE PROGRAMME

2.1 LE PROGRAMME LONG

2.2 LE PROGRAMME COURT

2.1 LE PROGRAMME LONG

Il s'agit ici du programme de 45 heures bâti selon la structure d'un cours complémentaire. En juin 1988, nous avions formulé auprès de la direction des programmes, une demande d'autorisation pour ce cours d'établissement ad experimentum intitulé, "Habilitation à la lecture". Nous recevions en octobre 1988 l'acceptation de ce cours d'établissement portant le numéro 953-003-88, avec la pondération 3-0-3. Ainsi, les étudiants participant à la recherche dans le programme long ont bénéficié des crédits habituels rattachés aux cours complémentaires.

2.1.1 PARTICIPATION DES ETUDIANTS

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre sur la démarche suivie nous avons débuté le cours la semaine du 5 septembre avec 9 étudiants. Les trois heures de prestation se répartissaient comme suit: 1 période le mardi et 2 le mercredi, ceci à des heures où les étudiants réguliers n'ont pas de cours à leur horaire. Deux étudiants ont par la suite abandonné le cours, l'un parce qu'il avait

un emploi à l'extérieur les lundi et mardi, l'autre parce qu'il avait trop de travail dans ses cours réguliers (c'est la raison officielle!) en réalité il ne s'était pas vraiment branché sur le cours de lecture. Donc, le cours a compté 7 étudiants réguliers dont 5 filles et 2 garçons. Dans ce groupe, très peu d'absences aux cours pendant la session.

A chaque semaine, les étudiants devaient travailler un texte personnellement, soit 14 pendant la session. Sur les 7, 4 les ont tous fait, 2 en ont omis un et une en a omis trois. Ce travail personnel était évalué à 20% de la session.

2.1.2 LE CONTENU DU COURS

Nous présentons ici en détails ce qui a été fait lors des rencontres d'habilitation à la lecture. Il y a eu peu de théorie, surtout des exercices. Pour plus de commodités de présentation, nous regroupons en bloc de trois périodes les cours qui, en réalité, furent séparés en une et deux périodes. Les textes lus par les étudiants et les exercices faits ont été colligés en un recueil séparé. Voir l'annexe 10.

PLAN D'ACTIVITÉS DU COURS D'HABILITATION À LA LECTURE

1- OBJECTIFS PRINCIPAUX:

- être capable de traiter l'information contenue dans un texte académique.
- être capable de dégager l'organisation d'un texte.
- être capable de transférer les méthodes de lecture à toutes les disciplines du collégial.
- être capable d'intégrer ses connaissances antérieures au contenu d'un texte.
- être capable d'utiliser des moyens pour clarifier le vocabulaire.
- être capable de vérifier sa compréhension d'un texte en étant conscient de l'anticipation, l'intégration et la confirmation du sens.

2- LES RENCONTRES

Rencontre 1: Introduction

- Présentation des personnes et du plan de cours.
- Mise en commun des difficultés rencontrées en lecture.
- Formulation des attentes.
- Début de rencontres individuelles pour préciser la situation de chaque étudiant(e).

Rencontre 2: Les difficultés individuelles

- Lecture à haute voix d'un texte narratif court pour mesurer les difficultés propres à chacun(e). (30 min)
- Activités en classe:
  - Résumé d'un texte
  - Schéma d'un texte à partir de mots-clés.

Rencontre 3: **Lire et apprendre**

- Façons d'apprendre: perceptions, la mémoire, traitement par données et par concepts. Exercices pratiques.
- Sortes de lecture et traitement. Exemples
- Moyens pour réussir une lecture d'approfondissement.

Rencontre 4 et 5: **Des moyens de base pour mieux lire**

- Exercice d'anticipation sur un texte: d'abord exercice dirigé puis application individuelle.
- Exercice de confirmation, vérifier si l'anticipation était exacte selon le texte.
- Exercice d'intégration: clarification de mots-clés et fabrication d'un résumé.
  Texte moyen et texte plus difficile.
- Évaluation notée sur le survol, le questionnement, les liens entre mots-clés.

* Activité personnelle: Moyens de base appliqués à un texte.

Rencontre 6: **L'habileté d'anticipation**

- Exercice d'anticipation graphique.
- Rôle des maldonnes dans l'anticipation.
- Exercice de closure pour l'anticipation syntaxique et sémantique.

* Activité personnelle: compléter un test de closure.

Rencontre 7: **La compréhension du vocabulaire**

- Définir en ses mots des termes sélectionnés dans un texte.
- Utilisation du dictionnaire et précision des termes selon le contexte.
- Utilisation de l'analogie pour clarifier le vocabulaire.
- Exercices sur l'association des idées.

* Activité personnelle: choisir un texte et définir 10 termes en utilisant les moyens vus.

Rencontre 8: Intégrer les moyens de lecture vus

- Appliquer la méthode de survol et de questionnement sur un texte.
- Compléter un texte en closure.
- Clarification de vocabulaire et d'expressions.
- Examen sur les points revisés.
- Activité personnelle: Travailler un texte utilisé dans un autre cours.

Rencontre 9: La structure d'un texte: le résumé

- Étude d'un texte déjà traité où sont dégagées les idées principales.
- Dégager les idées principales d'un texte.
- Donner des sous-titres à des ensembles de paragraphes.
- Court résumé à faire.
- Travail personnel: dégager les idées principales et faire le résumé d'un texte.

Rencontre 10: La structure d'un texte: la syntaxe

- Identifier les sortes de propositions d'un texte.
- Identifier et expliquer le sens des connecteurs (prépositions et conjonctions) dans un texte.
- Exercice sur la ponctuation dans un texte.
- Examen sur le résumé et la syntaxe.
- Travail personnel: identifier dans un texte les sortes de propositions et les différents connecteurs.

Rencontre 11: Lectures intégrées au cours

- Lecture méthodique d'un texte utilisé dans un cours au collège.
  Clarifier la compréhension du vocabulaire, des expressions.
- Travail personnel: compléter le travail de lecture commencé ou faire le traitement de lecture d'un autre texte de cours.

Rencontres 12 et 13: La structure d'un texte: plan et schéma de concepts

- Dégager les idées d'un texte et en construire le plan détaillé.
- Faire des schémas de concepts.
- Examen sur le plan et le schéma de concepts.
- * Travail personnel: lire un texte et en faire un plan schématique.

Rencontre 14: Les stratégies de présentation d'un texte

- Dans un texte de persuasion, identifier les stratégies de présentation des idées.
- Identifier les stratégies de présentation dans un texte.
- * Travail personnel: identifier les stratégies de présentation dans un texte d'opinion.

Rencontre 15: Synthèse en lecture

- Examen sur le traitement complet d'un texte.

3- LES ÉVALUATIONS NOTÉES

1- Activité de survol, questionnement, lien entre les mots-clés.

Rencontre 5 — 10%

2- Activité d'intégration: survol, anticipation, vocabulaire.

Rencontre 8 — 10%

3- Activité de structure du texte: résumé et syntaxe.

Rencontre 10 — 20%

4- Activité de structure du texte: plan et schéma des concepts.

Rencontre 13 — 10%

5-	Exercices hors classe au cours de la session.	20%
6-	Examen synthèse.	
	Rencontre 15	30%

Roland Houle

Au début de la session, nous avons utilisé des récits à cause de leur lisibilité plus facile; plus tard nous présentions des textes explicatifs, argumentatifs. Pour juger de la lisibilité de ces textes, nous n'avons pas choisi de méthode mathématique (nombre de mots dans la phrase, longueur des mots). Nous avons surtout tenu compte des critères suggérés par Francine Landry dans "Le savoir à domicile", ch. 8 "L'imprimé un moyen d'enseignement privilégié" [1]. Mots concrets, mots abstraits; mots familiers, mots rares; mots portant sur des actions, mots portant sur des idées; présence de connecteurs, absence de connecteurs, etc. Le principal problème ne nous semble pas de déterminer la lisibilité d'un texte mais de juger à quel niveau de lecture on va confronter les étudiants. Nous voulons partir de leurs capacités réelles mais nous voulons aussi atteindre un niveau de lisibilité "collégial", donc avec un certain calibre formel. Sinon, le cours de lecture serait du pré-collégial, donc du niveau secondaire.

Voyons maintenant les 15 blocs du cours tels que dispensés à l'automne 1988.

---

[1] HENRI France, KAYE Anthony, Le savoir à domicile, Presses de l'université du Québec, 1985, ch. 8, voir en particulier le tableau de la page 228.

Pour la question de la lisibilité des textes, nous avons également consulté avec grand intérêt le rapport de recherche de Nicole BOURBEAU, "La lisibilité des textes didactiques", Collège de Sherbrooke, Juin 1988, 147 p.

BLOC I - INTRODUCTION

1ERE PERIODE:

1- Présentation des membres du groupe.

2- Explication des buts principaux du cours
. s'améliorer dans le traitement des textes, la compréhension, la capacité de résumer, l'expression personnelle de ce qu'on a lu.

. en ayant une meilleure performance en lecture, avoir de meilleurs résultats dans les autres matières scolaires.

. développer la confiance en ses moyens, se valoriser.

3- Expliquer le fonctionnement du projet de recherche en lecture - les 3 groupes;
- expérimentation d'un programme d'aide.

4- Lecture du texte de Maupasant "La peur"

a) souligner les mots non compris
b) clarifier ensemble le vocabulaire difficile
c) relire le texte une 2e fois et écrire un résumé de 5 lignes environ.

2E PERIODE;

1- Présenter le plan du cours avec explications.

2- Information auprès des étudiants: qu'est-ce qu'ils veulent le plus améliorer en lecture?

3E PERIODE:

Début des rencontres individuelles. Chaque étudiant est rencontré individuellement pendant 30 minutes pour voir avec lui quelles sont ses principales difficultés. Il lit un texte à haute voix "La robe déchirée", d'Yves Thériault. On observe sa façon de lire et on vérifie sa compréhension par des questions.
. Pour la semaine prochaine, faire un résumé écrit du récit "La robe déchirée".

BLOC II: LES DIFFICULTES INDIVIDUELLES

- Pendant les trois périodes, terminer les rencontres individuelles.

- Expliquer le travail à faire par le groupe pendant les rencontres individuelles:

  a) Texte "Une Vendetta", de Maupassant - lecture et résumé de 10 lignes.

  b) Texte "Le gué dans le torrent", d'Yves Thériault:
     - résumer le sujet
     - expliquer le sens des expressions suivantes:
       . "au-dedans, un noeud s'était fait"
       . "les jours de chapelle ardente"
       . "stoïquement"
       . "une exaspération, montait en elle"
       . "cherche la mémoire et la vie nouvelle"

  c) Texte "La robe déchirée":
     - mettre en ordre selon le récit les évènements indiqués sur la feuille

BLOC III: LIRE ET APPRENDRE

1ERE PERIODE:

- On révise les résumés des trois textes passés; on clarifie le vocabulaire; on fait aussi la correction du français des écrits de chacun.

- Brève théorie sur le rôle de l'observation, de la perception, de la mémoire dans l'apprentissage.

- Exercice sur l'observation: "Portez-vous attention?"

2E PERIODE:

- La perception - traitement par données et par concepts
  Ex.: Image du dalmatien (Lindsay et Norman)

- La relativité des perceptions:
  Activité de groupe: on observe 2 posters de moto, un de style motard, un de style motocycliste. Analyse des éléments qui créent l'impression, la sorte d'information. Quelles réactions avons-nous?

- Interprétation de nos perceptions:
  Activité - en équipes de 2, analyser 3 caricatures:
  1) Soirée canadienne
  2) Querelle de ménage
  3) L'argent et le bonheur

  a) décrire les détails observés
  b) interpréter ce qui se passe
  c) jugement porté sur la situation

- Communication de chaque équipe au groupe

3E PERIODE:

- La lecture et la perception des significations, du sens
  Exercice de Lindsay et Norman, "La sélection des messages"

- Les stratégies de lecture.
  (Voir le tableau récapitulatif des stratégies de lecture)

- Moyens pour mieux lire.
  (Voir le tableau)

- Application des moyens pour mieux lire du texte explicatif "Fécondation in vitro".
  Début en classe; à compléter pendant la semaine.

  a) résumer en une phrase chaque partie où il y a sous-titre

  b) résumer l'ensemble en 10 à 15 lignes à partir des résumés des parties

  c) Marquer les mots obscurs afin de les clarifier ensuite.

P.S.: Les étudiants n'ont pas de réactions devant les informations théoriques comme le tableau des stratégies ou des moyens pour mieux lire. Ils réagissent beaucoup plus aux activités d'observation et de perception.

Ils ont trouvé aussi difficile le texte sur la fécondation in vitro. A peu près personne n'avait déjà lu sur le sujet ou n'en avait été informé.

BLOC IV: LE PROCESSUS DE LECTURE

1ERE PERIODE:

- Clarification du vocabulaire du texte "Fécondation in vitro"; informations sur le sujet;détails sur la manière de résumer un texte qui n'est pas un récit, comment dégager les idées principales, l'organisation du texte.

- Explications du processus de lecture: les niveaux graphique, syntaxique et sémantique. Prédire (anticiper) ce qu'on va lire aux trois niveaux, tant le code grapho-phonétique que le sens du texte; confirmer ces prédictions et enfin intégrer à notre bagage intérieur les informations captées dans le texte.

2E PERIODE:

- Identification des trois niveaux du processus de lecture

  Texte: "Les voisins"
  Parce qu'il est écrit en langage populaire, le texte stimule à observer l'écart entre le langage écrit et le langage parlé. Egalement, l'étudiant doit pointer les expressions qui supposent un deuxième sens (niveau sémantique), ex.: "Les chips sont restées raisonnables", "I invite tout ce qu'i voit", "Le démon du midi, i veille pas tard le soir".

  L'exercice est fait individuellement puis revisé en groupe.

3E PERIODE:

- Pratique d'anticipation, de confirmation et d'intégration.

  Texte: "Une histoire normale"
  a) Survol = lire le titre et les sous-titres. Ecrire brièvement, selon le survol, de quoi le texte va parler.

b) Dégager en une phrase maximum l'idée principale de chaque partie ayant un sous-titre.

c) Résumer le tout en une dizaine de lignes.

d) Faire un bref commentaire (intégrer l'information).

- Travail personnel de la semaine: Faire le même procédé pour le texte "Peut-on remplacer l'amiante?"

BLOC V: **TRAITEMENT DE TEXTE ET EXAMEN**

1ERE PERIODE:

- Retour sur les deux textes de la semaine dernière pour clarifier le vocabulaire et les expressions. Demande d'explications aux étudiants.

2E PERIODE:

- Survol dégager l'idée de chaque paragraphe, résumé global.

Texte: "La publicité ou l'art de créer des images"
Pendant que les étudiants traitent ce texte, on vérifie avec chaque étudiant ses copies de l'autre semaine; correction des fautes de français.

P.S.: Signalons ici que tous ces étudiants faisaient assez de fautes de français; l'un d'entre eux faisait au-delà de 20 fautes par page.

Autre signal: ce jour-là, on a senti de la part du groupe des signes de lassitude pour le résumé - "pas encore un résumé?". Ce n'est pas toujours facile d'inventer de la variété dans ce domaine de la lecture. On peut varier les textes et là, on se heurte à un problème d'émiettement des sujets.

3E PERIODE:

Examen - 10%

Texte: "Histoire d'un chien".

a) Lire le titre et les sous-titres.
- Ecrire en 5 lignes comment vous imaginez l'histoire

b) Lire le texte et dégager une phrase clé ou expression pour chaque partie.

c) Définir en vos mots les termes suivants:
   - "ces os saillants"
   - "tout son soûl"
   - "fut atterré"
   - "en putréfaction"

d) Ecrire un résumé du texte en une demie-page.
   Critères d'évaluation du résumé:
   - introduction et conclusion du résumé
   - mettre en valeur le message central
   - fidélité à l'histoire racontée
   - formulation personnelle du texte
   - liens entre les éléments, cohérence

P.S.: Nous avions prévu la période de 50 minutes pour cet examen. Ce ne fut pas suffisant. Nous avons enlevé les définitions et encore là, un étudiant a terminé 15 minutes après la période. Donc il aurait été mieux d'allouer une période et demie.

BLOC VI: L'HABILETE D'ANTICIPATION

IERE PERIODE:

- D'abord révision de l'examen de la semaine dernière et d'un résumé. Explications. Correction individuelle des fautes de français.

- Révision des 3 niveaux de lecture. Ce qu'est le point de fixation. Exercices: l'étudiant décode les textes à haute voix. Niveau graphique: écriture cursive à déchiffrer

2E PERIODE:

- Explication des erreurs d'anticipation, les maldonnes. Des étudiants lisent à haute voix le texte "Une histoire normale"; les autres notent les maldonnes commises. Vérification ensuite.

- Pratique de l'anticipation: tests de closure:
  "L'orange du servant de messe"
  "Au nom de tous les miens"
  "Procès d'une chenille"

3E PERIODE:

- Test de closure et revision

  L'étudiant doit compléter le travail pendant la semaine.

BLOC VII: LA COMPREHENSION DU VOCABULAIRE

1ERE PERIODE:

- Révision du texte de Félix Leclerc "Procès d'une chenille"

2E PERIODE:

- Expliquer comment on définit un mot ou une expression. Théorie sur l'association des idées et sur l'analogie. Exemples.

- Pratique de l'association des idées avec les mots soulignés du texte sur "Le stress".

- Définitions du dictionnaire expliquées en nos propres mots.

3E PERIODE:

- Terminer les définitions des mots soulignés du texte soit selon l'analogie, la ressemblance, la causalité, etc.

- Révision de ce qui est fait. On termine le texte pendant la semaine.

P.S.:Cet exercice s'est avéré assez astreignant tous sont portés à définir un terme par la ressemblance; trouver une analogie, une situation ou un rapport de causalité est plus difficile.

BLOC VIII: INTEGRATION ET EXAMEN

1ERE PERIODE:

- Révision des définitions complétées dans le texte "Le stress".
- L'étudiant répond aux 4 questions de compréhension sur le texte.
- Révision des réponses en groupe.

2E ET 3E PERIODE:

Examen 20%

Texte: "Jeunes: à force de petits pas".

a) Résumer en une phrase chaque partie du texte débutant par un sous-titre.

b) Donner le sens des mots soulignés en utilisant l'analogie ou l'association des idées (identifier la sorte).

c) Résumer l'ensemble du texte en 10-15 lignes.

d) Commentaire personnel d'au moins 10 lignes.

Travail personnel de la semaine:

Définir les mots soulignés du texte "Meurtrier à 17 ans", en recourant soit à l'analogie, soit à l'association des idées.

BLOC IX : LA STRUCTURE D'UN TEXTE - IDEES PRINCIPALES ET SECONDAIRES

1ERE PERIODE:

- Remise de l'examen; révision des questions; correction du français.

- Révision des définitions du texte "Meurtrier A 17 ans".

2E PERIODE:

- Dégager la structure d'un texte. Texte "L'infirmier et l'infirmière", chacun lit un paragraphe à tour de rôle et trouve l'idée générale. On dégage un sous-titre pour chaque partie. A la fin, on inscrit au tableau de la classe le plan d'ensemble que donne le texte.

3E PERIODE:

- Travail A 2: dégager la structure du texte "Les fugueurs".

  Terminer le texte pendant la semaine.

BLOC X : LA STRUCTURE D'UN TEXTE: LA SYNTAXE

1ERE PERIODE:

- Révision du texte "Les fuqueurs"; vérification des idées de chaque paragraphe; clarification du vocabulaire, du sens du texte. Chaque étudiant intervient à tour de rôle.

2E PERIODE:

- Brèves explications sur la ponctuation d'un texte.

- Application au texte de Yves Thériault "Le secret de Justine". L'étudiant lit le texte et marque la ponctuation enlevée. Révision en groupe.

3E PERIODE:

- Identifier les propositions principales et secondaires. Brève théorie sur les sortes de propositions.
  Application au même texte.
  Travail en équipe de 2.

- Identifier les mots de liaison et en clarifier le sens.
  Terminer le travail pendant la semaine.

P.S.: Pour l'identification des sortes de propositions, nous avons frappé un noeud. La plupart disent qu'ils n'ont jamais vu cela au secondaire, d'autres en ont un souvenir chancelant. Un étudiant dit carrément qu'il n'a jamais fait la différence entre une proposition principale et des subordonnées. Il a donc fallu donner plusieurs exemples afin que l'étudiant soit capable d'identifier seul les sortes de propositions. Nous touchons ici un point faible en lecture: la clarification de la structure des phrases. L'analyse ou l'observation des sortes de propositions en cours de lecture est loin d'être un réflexe acquis. On n'a pas de concept clair de ce qu'est une proposition coordonnée, subordonnée, relative, incise. Cela n'empêche pas l'étudiant de comprendre le texte, l'histoire racontée; par ailleurs, il n'a pas l'autre type de lunettes qui lui permettraient de voir comment les phrases sont construites; il connait l'histoire mais ne voit pas l'architecture du texte.

BLOC XI : REVISION ET EXAMEN

1ERE PERIODE:

- Révision de l'analyse des propositions dans le texte "Le secret de Justine"; beaucoup d'explications à donner.

2E PERIODE:

- Temps pour reviser les textes antérieurs.

3E PERIODE:

- Examen. 60 minutes sont allouées pour l'examen.
  a) Test de closure: "La peur", texte déjà lu et résumé au début de la session.

  b) Dégager les idées du texte "Criminologie et réaction sociale".

Travail personnel de la semaine:

Texte "La vie après la mort". Répondre aux Vrai ou Faux et aux 3 questions à développement.

P.S.: Plusieurs trouvent difficile le test de closure même si on avait déjà lu le texte; un tente de copier pendant l'examen, sa feuille est confisquée.

On note aussi des réactions de frustration en rapport au texte sur la criminologie qu'on juge difficile à comprendre.

BLOC XII: LE PLAN D'UN TEXTE

1ERE PERIODE:

- Révision de l'examen, test de closure et idées principales d'un texte; clarification du vocabulaire et du sujet lui-même: la criminologie.

2E PERIODE:

- Révision du travail personnel sur le texte "La vie après la vie", les questions Vrai ou Faux et les questions à développement. Réactions et commentaires sur le sujet.

3E PERIODE:

- Brève théorie: comment dégager le plan d'un texte.

- Application: Texte "L'éducation sexuelle". L'étudiant lit le texte, dégage les idées principales, les organise en plan. Révision ensuite et illustration du plan au tableau de la classe.

Travail personnel de la semaine:

Faire le plan du texte "Les trois cerveaux"

BLOC XIII:PLAN ET EXAMEN

1ERE PERIODE:

- Révision du plan fait sur le texte "Les trois cerveaux"

  Clarification de la compréhension.

2E ET 3E PERIODE

Examen. 10%.

Texte: "Maux de têtes et migraines"

- Dégager l'idée de chaque paragraphe, inscrire des sous-titres, faire le plan de l'ensemble du texte.

BLOC XIV: LES STRATEGIES DE PRESENTATION D'UN TEXTE

1ERE PERIODE:

- Révision de l'examen, idées et plan.

2E PERIODE:

- Informations sur les stratégies de présentation d'un texte. Voir la feuille ci-jointe.

- Application au texte "Aider l'étudiant ou l'université".
  Chacun lit le texte et identifie les stratégies de présentation.

3E PERIODE:

- On complète et révise l'analyse.

- Autre exercice rapide fait ensemble (lecture à haute voix) pour identifier les stratégies de présentation. Une partie du texte "Meurtrier à 17 ans", (voir BLOC VIII).

BLOC XV: EXAMEN SYNTHESE

- Evaluation: 30%
- Durée: 3 périodes
- Texte: extrait de Pierre Fluchaire, "La révolution du rêve"

Pour l'ensemble de la session nous avons conservé 6 points d'évaluation tel que prévu au plan de cours. Seules petites variantes: on a changé la pondération du deuxième contrôle pour le troisième; le troisième examen a eu lieu à la onzième rencontre plutôt qu'à la dixième. 14 exercices personnels faits hors cours ont été évalués sur 20% de la session. Les 7 étudiants ont été assez fidèles à ces exercices; quelques-uns ont cependant passé par des creux de déprime en cours de session. "Pourquoi tant en faire?", "On fait toujours la même chose!". Nous avions voulu, dans le cours d'habilitation à la lecture, assurer une pratique constante de lecture et d'analyse de textes; ceci a pu se faire grâce à l'encadrement que donne un cours structuré avec pondération 3-0-3.

En terminant la partie sur le programme long, trois points d'interrogation:

1) Ce cours d'habilitation à la lecture est-il un cours de niveau collégial? On pourrait parler de cours d'appoint, cours de rattrapage. Y avait-il suffisamment d'exigences pour être à la hauteur? Nous avons essayé, au cours de la session, de graduer les textes en commençant par les plus faciles, des récits, à des plus difficiles, des textes explicatifs. Le niveau formel des exercices demandés, dégager l'idée principale, résumer, faire le plan, clarifier le vocabulaire, les expressions, expliquer sa compréhension personnellement sont des opérations, nous semble-t-il, qui relèvent du niveau collégial et non pas du niveau secondaire seulement. Sans compter le niveau de difficultés des textes à traiter.

2) Comme ce cours était expérimental et se voulait en même temps, un service d'aide, l'évaluation s'avérait délicate. D'où la question: A-t-on fait une évaluation objective? Un étudiant pouvait-il logiquement échouer ce cours en assistant à toutes les rencontres et en recevant l'aide du prof? Probablement pas. Compte tenu de ces circonstances, nous avons appliqué à l'évaluation des examens et travaux les normes ordinaires, semblables aux autres cours. La moyenne du groupe des 7 a été de 71%, la note la plus haute étant 83%, et la plus basse de 60%. Le nombre d'étudiants est assez restreint, évidemment, par rapport aux 15 prévus au départ mais on peut y déceler, comme dans tout groupe classé régulier, une échelle étendue des résultats scolaires.

3) Le déroulement du cours de lecture visait l'habilitation au traitement d'information d'un texte: dégager l'idée d'un paragraphe, indiquer un titre général, faire le plan, clarifier le vocabulaire, les expressions. Donc l'accent était mis sur la méthode, le traitement du texte plutôt que sur le contenu du texte lui-même. Les étudiants ont lu plusieurs textes courts (24 en tout) à sujets différents; cela a pu laisser une impression d'émiettement. D'habitude, on ne lit pas pour lire mais pour connaître ce qui est écrit; on ne s'attarde pas surtout au processus de lecture mais à l'objet qu'on veut connaître. Aurait-il été possible de regrouper plusieurs textes autour d'un même thème et, ainsi faire d'une pierre deux coups, s'occuper du contenu et du contenant? Nous avions sciemment opté pour la méthode de lecture, l'analyse des structures d'un texte plutôt que pour l'approfondissement de sujets spéciaux. Voilà pourquoi les textes ont surtout été des prétextes pour développer une méthode d'analyse et de compréhension en lecture.

2. LE PROGRAMME

2.1 LE PROGRAMME LONG

2.2 LE PROGRAMME COURT

2.2 LE PROGRAMME COURT

Tel que prévu dans le projet, les étudiants du programme court avaient une rencontre d'une heure par semaine d'habilitation à la lecture et on leur demandait de faire un travail personnel à la maison. Les rencontres ont débuté la semaine du 5 septembre et se sont terminées la semaine du 12 décembre 1988. Compte tenu de la semaine de mi-session, le nombre de rencontres possibles était de 14. Nous avons rencontré ces étudiants toujours individuellement selon un horaire convenu avec eux dès le début de la session.

Pour ce groupe, la participation, quoique très bonne, n'a pas été aussi régulière que celle du groupe complémentaire. Voici le tableau des rencontres réalisées:

ETUDIANTS	NOMBRE DE RENCONTRES
1	14
4	13
1	12
2	11
3	10
2	9
2	5

Les raisons invoquées pour les absences sont: la maladie, rendez-vous chez le médecin, travail personnel, travail d'équipe, reprise d'examen, pratique de théâtre. 13 sur les 15 ont tout de même manifesté une bonne assiduité. Deux, en fait, ont abandonné en octobre et ne sont revenus qu'au post-test de décembre. Une personne a carrément dit que ces rencontres ne lui apportaient rien et qu'elle n'avait pas de problème spécial en lecture; donc nous ne lui avons pas passé les menottes pour la contraindre à se faire aider! Cette personne a passé la première session avec une moyenne de 63% avec un abandon et un échec sur 8 cours; à la deuxième session, elle n'est plus au Cégep et s'est trouvé un emploi à l'extérieur. L'autre personne qui a en pratique abandonné le programme court ne l'a jamais fait ouvertement mais elle avait toujours des raisons pour ne pas venir: oublis, maladie, travaux à remettre, examens. C'est ce qui explique le chiffre de 5 rencontres pour 2 étudiants.

Le programme appliqué à ce groupe correspond sur papier aux 15 blocs du programme long appliqué au cours complémentaire sauf, évidemment, qu'il y a eu beaucoup moins d'activités complétées à cause du temps plus restreint. Il n'y avait pas d'examen, pas d'évaluation formelle et ce programme n'était pas crédité. Ainsi, parmi ces 15 étudiants, aucun n'a couvert le programme au complet à cause du nombre de rencontres et du temps alloué. Les mêmes textes que pour le programme long ont été utilisés.

Comme les rencontres étaient individuelles, nous pouvions nous ajuster au rythme de chacun. Au début, tous

ont commencé avec la lecture de récits, avec l'activité du résumé. Dépendamment des habiletés de chacun, nous ajustions le rythme; si un étudiant avait un bon résumé et une bonne compréhension du récit, nous passions au bloc suivant du programme sinon on prenait le temps de bien faire l'exercice. Sur l'ensemble de la session, tous, sauf les deux abandons, ont fait des résumés, du survol, de la clarification du vocabulaire, de l'anticipation avec les tests de closure, des exercices pour dégager l'idée principale d'un paragraphe, pour indiquer le titre d'un ensemble. Peu, quelques individus, ont travaillé sur le plan d'un texte et le schéma de concepts. Personne n'a fait d'analyse de la syntaxe de la phrase, proposition principale et subordonnées; personne également, faute de temps, n'a analysé les stratégies de présentation d'un texte (BLOC XIV).

Occasionnellement, des étudiants apportaient des textes qu'ils devaient analyser dans leur cours régulier; nous acceptions qu'ils en fassent le traitement pendant la rencontre. Signalons aussi que nous avons vérifié la correction du français écrit pour les résumés, ce qui est un besoin important pour ces étudiants. Trois étudiants, au cours des rencontres, nous ont demandé de mettre encore plus l'accent sur le français écrit car c'est là leur grande difficulté, selon leurs propres paroles.

Enfin, pour terminer cette partie du programme court, un mot du travail personnel effectué. Selon la planification du programme, l'étudiant devait mettre une heure de travail personnel en lecture pendant la semaine. Sur cet aspect, le rendement de ce groupe de 15 étudiants n'a pas été spectaculaire.

1	étudiant	a	fait	8	travaux	personnels
3	"	ont	fait	7	"	"
2	"	"	"	6	"	"
2	"	"	"	5	"	"
1	"	"	"	2	"	"
2	"	"	"	1	"	"
4	"	"	"	0	"	"

Le système ne les forçait pas à faire ces travaux: pas d'évaluation notée, seulement une révision avec la personne-ressource. Cette activité s'ajoute à leurs cours réguliers;

donc, quand il y a des pressions ailleurs, c'est normal qu'on élague l'heure de travail en lecture. Ce sont finalement les plus motivés, les plus consciencieux qui ont fait des travaux et même ceux-là nous disaient honnêtement: "je n'ai pas eu le temps de faire ton travail cette semaine". Cet élément de persévérance dans l'exécution régulière des travaux a-t-il influencé les résultats, les progrès en lecture? Nous en reparlerons dans le chapitre sur les résultats; disons cependant ici que le portrait n'est pas cartésien.

On s'attendrait que plus quelqu'un a fait les travaux personnels demandés, plus il aura de bons résultats; moins quelqu'un a travaillé, moins il aura de bons résultats. Autrement dit, le salut par les oeuvres! La reconnaissance aux mérites! Notre analyse des résultats montre que la plupart de ceux qui sont venus aux rencontres et qui ont fait des travaux personnels ont du succès; par ailleurs, certains connaissent tout de même des échecs et d'autre part, parmi ceux qui n'ont fait aucun travail personnel hors rencontres il s'en trouve qui ont eu de bons résultats au post-test et au scolaire en général. Donc, des nuances s'imposent.

Mettons-nous en garde ici d'une morale manichéenne qui voudrait donner le ciel aux bons et l'enfer aux méchants! Selon nos observations, la réalité est plus complexe. Il existe des "serviteurs souffrants", des étudiants qui, tout en travaillant beaucoup, ne réussissent pas à récolter de gratifications tangibles de leurs efforts; par ailleurs il s'en trouve des plus doués par la nature ou plus opportunistes qui, sans se tuer à l'ouvrage, tirent bien leur épingle du jeu.

Comme quoi aussi la motivation n'explique pas tout. On peut être motivé sans réussir et réussir sans être motivé.

Ceci étant dit, nous prenons le pari en faveur d'une morale positive et nous croyons fermement qu'à long terme, ceux qui travaillent s'en sortiront.

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3. LES RESULTATS

Ce chapitre s'aligne directement sur l'objectif premier de cette recherche qui est de vérifier l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture sur deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Comme nous n'avions pas, au départ, les 15 étudiants projetés dans le programme long, il faudra en tenir compte dans la valeur statistique des résultats. De même, il eût sûrement été préférable d'avoir des groupes plus nombreux que 15 pour assurer une plus grande validité des résultats; nous avons dû nous en tenir à ce nombre en raison de la proportion d'étudiants en difficultés majeures de lecture de notre Collège et aussi en raison de la sorte d'intervention projetée auprès d'eux comme nous l'avons expliqué au chapitre I.

Nous allons donc, dans ce chapitre, identifier, classifier et interpréter les résultats du programme d'habilitation à la lecture à partir d'abord des observations du chercheur, d'un questionnaire d'appréciation passé aux étudiants concernés, de deux post-tests tenus un en décembre 1988 et l'autre en avril 1989, enfin du rendement scolaire de la session automne 1988 et de celle d'hiver 1989.

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

Toute subjective qu'elle soit, cette sorte d'évaluation a le mérite d'être enracinée dans l'expérience vécue quotidienne auprès des étudiants. Elle peut relever des attitudes, des comportements positifs ou négatifs qui

influencent les résultats. Elle peut percevoir de la motivation, de l'ardeur au travail, de l'attention chez certains et aussi de la fatigue, de la lassitude parfois chez d'autres. Certains nous semblent progresser, avoir plus de potentiel, d'autres semblent stationnaires, lents à ébranler intellectuellement.

3.1.1 PROGRAMME LONG

Commençons par le petit groupe des 7. Durant toute la session, le groupe a démontré un bon esprit et une volonté de travail même si on a senti de la torpeur parfois. Ce petit groupe d'étudiants en difficultés de lecture ressemblait étrangement à un groupe ordinaire au Collège: il y en avait des actifs, d'autres plus tranquilles, des personnes qui répondaient facilement aux questions, d'autres bien plus difficilement. Au départ, le groupe semblait très homogène à cause de la sélection selon les mêmes difficultés; les différences individuelles ont vite ressorti. Même les résultats de fin de session du cours de lecture le démontrent: la moyenne du groupe a été de 71% avec 83% pour le plus fort et 60% pour le plus faible.

Selon nos observations personnelles, ces étudiants ont-ils progressé? Nous serons portés à répondre "oui" pour 5 sur 7 si on compare leur rendement du début de septembre à la mi-décembre. Evidemment, ce n'est pas simple à observer comme une compétition de 100 mètres libres en natation. Des étudiants ont du potentiel et ne l'ont peut-être pas assez manifesté auparavant. Par exemple, dans le groupe, un étudiant avait une très bonne compréhension des textes mais il haïssait écrire, donc il réglait les sujets assez rapidement sur papier. Un autre étudiant était capable, avec de l'aide, de bien réussir le plan d'un texte; laissé seul devant un autre texte, il était buté à la même difficulté de dégager le plan; donc problème de transfert des habiletés. Un autre avait une assez bonne habilité à traiter les textes mais manquait de temps pour faire les travaux reliés aux cours; il avait 10 cours différents et 34 hres/semaine au Cégep; en plus, il travaillait le soir et les fins de semaine à une station service. Donc, pas surprenant qu'il arrivait en classe souvent fatigué, déconcentré, mais il était toujours au poste.

Ainsi il est difficile de construire de l'universel à partir des cas particuliers que nous avons observés.

Délicat aussi de faire des comparaisons avec le groupe du programme court où nous avons pu connaître les étudiants assez bien à cause des rencontres individuelles mais où, forcément, il n'y a pas eu de dynamique de groupe pendant la session.

3.1.2 PROGRAMME COURT

Le grande majorité des étudiants de ce groupe étaient très motivés à réussir leurs études et à accroître leurs performances en lecture. Nous l'avons vu auparavant, la présence aux rencontres a été satisfaisante mais la tenacité dans les travaux personnels aurait pu être meilleure. L'étudiant est bien intentionné mais, face à d'autres pressions, il a souvent des problèmes à organiser son agenda de la semaine.

Sur ces 15 étudiants, 8 nous semblent avoir de bonnes habiletés en lecture; compréhension, facilité à résumer, à expliquer le sens des expressions, à commenter l'idée. Même, en cours de session, on pouvait se demander pourquoi ces étudiants se trouvaient parmi des lecteurs en difficultés majeures, tant leur performance était bonne. Pourtant, la base de départ était objective: note de 65% et moins en français au secondaire, résultats faibles au pré-test.

Chez 5 étudiants sur les 15, la progression reste imperceptible. 2 d'entre eux sont venus à 13 rencontres, 2 à 10 et 1 à 9. Si nous pouvions mettre le focus sur la cause de cette torpeur intellectuelle, il serait plus aisé de suggérer un remède. Or, les causes de stagnation nous semblent situées la plupart du temps au niveau sémantique, au niveau de la compréhension en lecture. Par exemple, un étudiant est extra lent dans sa lecture; il le sait depuis des années. Quand il vient pour expliquer sa compréhension à l'oral et à l'écrit, il hésite beaucoup. Donc, il manque de confiance, pourrions-nous dire. Mais pourquoi manque-t-il de confiance? Il est peut-être assez lucide pour s'apercevoir que sa compréhension est souvent défaillante. Mais pourquoi sa compréhension est-elle défaillante? Il ne saisit pas les idées, fait mal les liens entre les concepts, ne réussit pas à restructurer dans sa tête ce qui l'est sur papier? Ce qui est clair, c'est que cet étudiant ne sait pas pourquoi il fonctionne comme cela. Nous pensons que ce problème de lecture et de compréhension n'est pas déclenché

par un seul facteur mais qu'il s'agit d'un ensemble, d'une coordination de plusieurs éléments.

Pour 2 des 5 étudiants identifiés il y a un problème de rendre physiquement réalisable ce qu'ils souhaitent mentalement i.e. avoir un bon rendement en classe et en lecture; ces étudiants étaient embarqués dans des emplois assez accaparants à l'extérieur du Cégep, avaient peine à faire le travail personnel demandé pour la semaine. En effet, 1 n'a fait aucun travail personnel et l'autre 2 sur 10 rencontres auxquelles il est venu. Donc, pour ces cas particuliers, il reste à prier St-Jude!

Enfin signalons le cas des 2 qui ont abandonné en cours de route après 5 rencontres. Ces 2 personnes semblaient avoir du potentiel pour s'améliorer et démontraient déjà une bonne exécution en lecture, résumé, explication du vocabulaire, etc. Nous ne pouvons honnêtement juger de l'impact du programme de lecture sur ces candidats.

Quant aux difficultés de lecture perçues, aux attitudes des étudiants, nous avons retrouvé "grosso modo" cette année les mêmes tendances observées lors de la recherche-action de l'an dernier. On trouvera donc plus de détails là-dessus en consultant le premier rapport de recherche.

3.1.3 GROUPE TÉMOIN

Strictement, pas d'observation spéciale sur ce groupe car nous ne l'avons pas rencontré de la session. Pourtant, la présence aux 2 post-tests et certains contacts personnels hors-cours nous permettent de constater certains faits.

Dans les rencontres personnelles, après le pré-test d'août 1988, nous demandions à ces personnes du groupe contrôle s'ils seraient disponibles pour un post-test en décembre; nous avions même prévu des substituts à ce moment-là au cas où nous en perdrions en cours de 1ère session. Nous avons constaté que 10 étudiants sur les 15 sont responsables, fidèles à leur engagement, fidèles à leur rendez-vous; pour le post-test de décembre comme celui d'avril, nous avons contacté la grande majorité de ces étudiants par téléphone; on a pu se fier à leur parole. C'est bon signe pour le sens de la responsabilité à leurs études.

D'autres ont été plus fuyants. En décembre, deux ne sont jamais venus au post-test même après 3 téléphones, rendez-vous manqué, contact personnel au Cégep; ces gens étaient trop occupés. Nous les avons remplacés par des substituts. Pour les post-tests, nous n'avons jamais pu réunir tout le monde le même jour. Même, pour le post-test d'avril, ce fut encore plus laborieux de rapatrier tout le monde. Ils ne se sentaient plus concernés par le projet; pour eux, c'était un travail supplémentaire, pas payant et pas utile à leurs cours.

Enfin, par certains contacts hors-cours, nous avons pu observer que, dans le groupe témoin, plusieurs étudiants ont changé leur attitude face aux études en arrivant au Cégep. Ils sont plus motivés à réussir leurs études, plus autonomes, plus consciencieux qu'ils ne l'étaient au secondaire où ils se contentaient souvent du minimum. Un exemple en particulier: l'étudiant X n'est pas venu à l'école depuis 5 ans; au secondaire, il n'était pas "branché"; il a fait du professionnel long en mécanique mais n'a jamais travaillé dans ce domaine; il décide de revenir au Cégep en éducation spécialisée; même avec des difficultés de lecture, il est motivé, il travaille fort, il réussit tous ses cours très bien à la première session. Malheureusement, pour notre projet de recherche, nous ne pouvons pas généraliser ce cas individuel, il y en a d'autres très différents. Nous constatons par ailleurs que lorsque motivation, travail et capacités sont réunis chez un étudiant, il se réalise une alchimie merveilleuse, c'est pratiquement "le grand oeuvre" qui s'accomplit!

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

En décembre, lors de la passation du post-test, nous avons demandé aux 22 étudiants des deux groupes expérimentaux de remplir un questionnaire d'appréciation (voir annexe 8). Le but de ce questionnaire était de vérifier l'utilité du programme de lecture tel que perçu par l'étudiant. Nous procéderons selon les groupes concernés.

3.2.1 D'ABORD LES ETUDIANTS DU PROGRAMME LONG

7 étudiants. Ils ont trouvé en grande partie efficace le programme malgré que cela ne les a pas incités à lire plus qu'avant. On a apprécié surtout l'apprentissage d'une méthode de lecture, la façon de faire des résumés, de sortir le plan d'un texte. Enfin, la correction du français écrit a beaucoup aidé ces étudiants. S'il y a quelques désaccords, le portrait d'ensemble indique une très grande satisfaction pour près de 50% des élèves ce, sur 12 sur 15 moyens proposés. 100% des élèves indiquent un niveau d'accord (57.1%) ou de très grand accord (42.8%) face à l'énoncé "Pour moi le programme d'aide en lecture a été efficace". Consultons le tableau suivant pour plus de détails.

QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION, DECEMBRE 1988

GROUPE DU PROGRAMME LONG, 7 ETUDIANTS

ITEM	MOYENNE DU GROUPE	% TRES EN ACCORD	EN ACCORD	DESACCORD	TRES EN DESACCORD
1) Programme efficace	1.57 en accord	42.8%	57.1%	---	---
2) Lire hrs/sem 1hre30	2.57 désacc.	a:57.1%	57.1% b:14.2%	28.5% c:28.5%	14.2%
3) Méthode pour traiter	1.42 très en accord	57.1 %	42.8%	---	---
4) Lire plus	1.89 en accord	28.5%	57.1%	14.2%	---
5) Cours philo., français, psychologie	1.14 en accord	85.7%	14.2%	---	---
6) Mieux comprendre un texte	1.57 en accord	42.8%	57.1%	---	---
7) Résumer paragraphe	1.5 en accord	50 %	50%	---	---
8) Résumer texte	1.5 en accord	50 %	50%	---	---
9) Me concentrer dans mes lectures	1.66 en accord	33.3%	66.6%	---	---
10) Retenir ce que je lis	1.83 en accord	33.3%	50%	16.6%	---
11) Préciser le sens des mots	1.5 en accord	50 %	50%	---	---
12) Dégager le plan d'un texte	1.3 très en accord	66.6%	33.3%	---	---
13) Améliorer	1.66 en accord	50 %	33.3%	16.6%	---
14) Individuel	1.5 en accord	50 %	50%	---	---
15) Français écrit	1.3 très en accord	83.3%	---	16.6%	---

Questions d'appréciation

16) Aspect le plus apprécié:
- le vocabulaire; textes intéressants
- apprendre à bien résumer des textes
- corriger les fautes de français
- l'ensemble du cours
- çà m'a aidé là où j'avais le plus de misère en français
- expliquer les mots d'un texte

17) Aspect le moins apprécié:
- faire des schémas; trop de résumés de textes
- résumer chaque partie de texte par un titre
- l'heure des cours
- les tests de closure
- textes longs parfois
- on n'a pas eu assez de temps pour tout voir

3.2.2 LES ETUDIANTS DU PROGRAMME COURT.

L'ensemble des activités d'habilitation à la lecture rencontre un accord sur tous les items sauf sur 2 où il y a désaccord: "le programme m'a motivé à lire plus souvent" et "le programme m'a aidé à réussir mes cours à la première session". Comme pour le groupe du cours complémentaire, le programme n'a pas donné le goût de lire plus, ce qui veut dire très probablement que ces étudiants ne lisent pas plus maintenant qu'hier sauf les lectures qu'ils sont obligés de faire dans leurs cours.

Le deuxième item du désaccord est plus alarmant. Depuis le début de nos recherches sur l'aide en lecture nous avons toujours supposé que si l'étudiant réussissait mieux en lecture, il aurait plus de chance de réussir ses autres cours et aussi obtenir son DEC même s'il connaissait des difficultés d'apprentissage. Or, on nous dit: "ce programme de lecture ne m'a pas aidé à réussir mes cours à la première session". Cela veut dire que, s'il y a un lien direct entre les exercices faits en lecture et les autres cours, l'étudiant ne les voit pas et ne fait sûrement pas le transfert de l'un à l'autre. Sur cet item précisément, 2 étudiants indiquent "Très en désaccord" et 7 indiquent "En désaccord". Cette perception des choses a été un choc pour le chercheur qui doit tout de même se soumettre aux faits.

D'autre part, l'accord le plus grand va à la capacité de résumer; on a grandement apprécié le fait d'apprendre à résumer des paragraphes et des textes complets. Encore ici on trouve plus de détails d'analyse dans le tableau suivant.

QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION. DECEMBRE 1988.

GROUPE DU PROGRAMME COURT. 15 étudiants

ITEM	MOYENNE DU GROUPE	% TRES EN ACCORD	EN ACCORD	DESACCORD	TRES EN DESACC.
1) Efficace	1.6 en accord	48.6%	46.6%	6.6%	---
2) Lire hrs/sem	2.53 désaccord b:2 hrs/sem	6.6% a:53.8%	33.3% b:15.3%	60% c:23%	d:7.6%
3) Méthode	1.6 en accord	53.3%	33.3%	13.3%	---
4) Vite	1.8 en accord	33.3%	46.6%	20%	---
5) Cours	2.7 désaccord	6.6%	33.3%	46.6%	13.3%
6) Comprendre	1.7 en accord	40 %	53.3%	6.6%	---
7) Résumer paragraphe	1.3 très en accord	66.6%	33.3%	---	---
8) Résumer texte	1.7 en accord	41.6%	50 %	8.3%	---
9) Concentrer	1.8 en accord	33.3%	50 %	16.6%	---
10) Retenir	1.9 en accord	25 %	58.3%	16.6%	---
11) Sens des mots	1.8 en accord	25 %	66.6%	8.3%	---
12) Plan	1.9 en accord	3.3 %	41.6%	25%	---
13) Améliorer	1.8 en accord	50 %	25 %	25%	---
14) Individuel	1.7 en accord	50 %	33.3%	16.6%	---
15) Français écrit	1.9 en accord	33.3%	41.6%	25%	---

a.b.: 3 étudiants n'ont pas répondu aux questions 7 à 17 au verso de la feuille.

PROGRAMME COURT

16- Aspect le plus apprécié:

- discussion entre étudiant et personne ressource
- j'ai appris à faire de bons résumés et à mieux comprendre un texte
- le programme m'a forcé à lire plus parce que c'est important
- j'avais de l'aide lorsque j'avais de la difficulté à comprendre un texte
- apprendre à faire un résumé
- c'était de pouvoir poser toutes les questions que je voulais
- faire les résumés de texte
- la manière de lire un texte et d'en résumer les parties les plus importantes
- maintenant j'ai plus de facilité à comprendre un texte
- une méthode pour faire un résumé
- le programme de lecture m'a appris à mieux retenir ce que je lis

17- Aspect le moins apprécié:

- au début j'aurais aimé des textes qui nous touchaient plus pour nous intéresser
- on devrait porter plus d'attention sur le français écrit
- pas assez conscient des fautes de français
- je n'ai rien haï, mais je n'ai rien aimé
- j'aurais aimé faire un peu plus d'orthographe
- lire

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.3 POST-TEST DE DECEMBRE 1988

Le choix du genre de test a donné lieu à certaines réflexions. Pendant la session avec les groupes du programme court et du programme long, nous avons fait beaucoup de résumés de lecture, d'explication de vocabulaire, d'extraction de l'idée principale d'un paragraphe, même de tests de closure. Pourtant, si nous avions demandé, comme post-test, de faire un résumé de lecture ou une explication de vocabulaire, y aurait-il eu chances égales entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle puisque les groupes expérimentaux étaient encore en phase d'habilitation en décembre? Comment trouver le test le plus équitable? Un test comportant une méthode ou des exercices souvent exécutés dans le programme aurait eu comme effet d'avantager les groupes expérimentaux aux dépens du groupe contrôle. Donc, nous avons cru qu'un test de ce genre aurait été biaisé et n'aurait pas respecté le principe de l'égalité des chances entre les trois groupes.

Cela nous a ramené au pré-test. Il fallait administrer un post-test du même genre: un texte avec des choix de réponses. Nous étions tout de même conscient alors que pas un étudiant des groupes expérimentaux n'avait refait ce genre de test pendant l'application du programme d'habilitation à la lecture. Donc, ces derniers n'avaient pas bénéficié directement d'un entraînement portant sur ce genre de test même s'ils avaient eu plusieurs types d'entraînement à la lecture et au traitement de textes. Ainsi, avec un test de lecture à choix multiples, nos groupes expérimentaux ne seraient pas plus avantagés que le groupe témoin et devraient faire un transfert des habiletés

acquises en cours de session pour bien réussir le test. Nous avons donc décidé, pour le post-test, d'utiliser 2 tests à choix multiples.

Le premier test était le même que celui utilisé au pré-test: "Le suicide", (annexe 2). Après trois mois complets de distanciation, nous avons cru que la mémoire avait oublié au moins le détail des réponses donc que l'étudiant ne pouvait pas se copier lui-même. L'avantage de prendre le même test était enfin de pouvoir comparer les résultats d'après et d'avant la session d'habilitation avec le même instrument de mesure ce qui évite les écarts dûs à l'instrument lui-même.

Comme deuxième test, nous avions préparé un autre texte avec un questionnement de même "patron" que le premier. La naissance de l'homme, de Robert Clarke (annexe 6). Comme nous l'avons dit au chapitre I, ce test a été validé par un groupe hétérogène d'étudiants, le 18 novembre 1988. Enfin, on allouait un temps maximum de 30 minutes pour la passation de chaque test. Il a été administré à la plupart le mardi 6 décembre 1988; à ceux qui ne pouvaient pas venir ce jour-là, nous l'avons passé individuellement la même semaine ou la semaine suivante. Les deux groupes expérimentaux, à ce moment-là, étaient sur le point de terminer leurs rencontres d'habilitation à la lecture.

Notons enfin que les résultats de ces deux tests ont été traités par le Bureau d'études sociographiques comme l'avaient été ceux du pré-test. (Annexe 9)

3.3.1 RESULTATS DU TEST: "LE SUICIDE"

Nous commencerons par les résultats des trois groupes et ensuite nous les comparerons aux résultats du pré-test pour vérifier s'il y a eu progrès et si, effectivement, un groupe a progressé plus que l'autre. Les tableaux sont structurés selon les trios ou duos équivalents formés pour l'expérimentation.

RESULTATS COMPARATIFS DE DECEMBRE 1988

Sur 20 points. %

	PROGRAMME LONG		PROGRAMME COURT		GROUPE TEMOIN	
1-	12	60%	12	60%	10	50%
2-	11	55%	13	65%	15	75%
3-	15	75%	12	60%	15	75%
4-	13	65%	10	50%	13	65%
5-	13	65%	12	60%	18	90%
6-	12	60%	10	50%	7	35%
7-	9	45%	11	55%	8	40%
8-	---	---	16	80%	19	95%
9-	---	---	18	90%	15	75%
10-	---	---	14	70%	12	60%
11-	---	---	13	65%	11	55%
12-	---	---	14	70%	14	70%
13-	---	---	10	50%	16	80%
14-	---	---	17	85%	12	60%
15-	---	---	13	65%	15	75%
	---	---	---	---	---	---
[illegible]	12.1	60.5%	13	65%	13.3	66.5%
[illegible]			11.4	57.1%	12.3	61.4%

Selon ces chiffres, nous constatons que ce sont les étudiants du groupe témoin qui obtiennent les meilleurs résultats avec une moyenne de 66.5% suivis de ceux du programme court avec 65% et de ceux du cours complémentaire avec 60.5%.

Si on compare les 7 trios équivalents selon les résultats du pré-test, nous observons que le groupe témoin a le meilleur score avec 61.4% suivi de près par le groupe du

programme long avec 60.5% et de plus loin par le groupe du programme court qui obtient 57.1%. Nos pronostics, compte tenu du nombre d'heures investies, plaçaient les gens du programme long en tête du peloton. En réalité, c'est le groupe témoin qui est en avance avec une faible marge. Du point de vue de la validité des moyennes, il nous faut évidemment tenir compte du petit nombre de 7 dans le programme long.

Sur les 7 trios équivalents, le groupe témoin et le groupe long ont 4 fois le meilleur score; le groupe court en a 2. Entre le groupe du programme court et le groupe témoin on trouve 8 fois chacun le meilleur score obtenu. Ce qui est synonyme d'équivalence. Donc pas d'avance significative d'un groupe par rapport à l'autre.

Comparons maintenant ces résultats du test de lecture sur "Le suicide" passé en décembre avec celui passé au pré-test en août 1988.

RESULTATS COMPARATIFS AOUT ET DECEMBRE 1988. TEST "LE SUICIDE"

Sur 20 points. %

	PROGRAMME LONG				PROGRAMME COURT				GROUPE TEMOIN			
	AOUT		DECEMBRE		AOUT		DECEMBRE		AOUT		DECEMBRE	
1)	7	35%	12	60%	8	40%	12	60%	8	40%	10	50%
2)	8	40%	11	55%	8	40%	13	65%	8	40%	15	75%
3)	9	45%	15	75%	10	50%	12	60%	11	55%	15	75%
4)	10	50%	13	65%	12	60%	10	50%	12	60%	13	65%
5)	13	65%	13	65%	12	60%	12	60%	14	70%	18	90%
6)	6	30%	12	60%	6	30%	10	50%	4	20%	7	35%
7)	6	30%	9	45%	4	20%	11	55%	9	45%	8	40%
8)	---	---	---	---	13	65%	16	80%	13	65%	19	95%
9)	---	---	---	---	7	35%	18	90%	7	35%	15	75%
10)	---	---	---	---	12	60%	14	70%	12	60%	12	60%
11)	---	---	---	---	9	45%	13	65%	9	45%	11	55%
12)	---	---	---	---	10	50%	14	70%	10	50%	14	70%
13)	---	---	---	---	6	30%	10	50%	9	45%	16	80%
14)	---	---	---	---	9	45%	17	85%	9	45%	12	60%
15)	---	---	---	---	9	45%	13	65%	10	50%	15	75%
	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	8.4	42%	12.1	60.5	9	45%	13	65%	9.6	48%	13.3	66.5%
Moyenne des 7 trios:	"	"	"	"	8.6	42.8%	11.4	57.1%	9.4	47.1%	12.3	61.4%
Progrès:		3.7				4				3.7		
		18.5%				20%				18.5%		
Progrès des 7 trios:		3.7				2.8				2.9		
		18.5%				14.9%				14.5%		

Globalement, ce tableau comparatif montre que les trois groupes ont progressé de 18.5 à 20% par rapport au pré-test, le meilleur progrès se situant dans le groupe du programme court. Si on regarde uniquement le progrès des 7 trios, il y a écart de 14% pour le programme court à 18.5% pour les étudiants du programme long ce qui nous incite à dire que les étudiants ayant eu trois heures de rencontre par semaine ont progressé plus que les étudiants n'ayant qu'une heure de rencontre par semaine et plus aussi que ceux du groupe témoin. Il est curieux de voir, par ailleurs, que dans l'ensemble des 15 étudiants, le groupe du programme court a connu une progression meilleure que ceux du groupe témoin.

A quoi attribuer ce progrès généralisé des trois groupes? Sûrement aux cours et au développement personnel que chacun a connu en première session. Par ailleurs, y a-t-il eu une marque particulière d'imprimée chez les adeptes du programme d'habilitation à la lecture? Les résultats comparatifs des sept trios nous incitent à croire que oui tout en sachant que cette base de 7 reste fragile.

Pour être plus scrupuleux dans le compte-rendu des résultats, ajoutons le facteur temps en rapport au nombre de questions répondues. Voici d'abord un tableau comparatif du rapport temps/nombre de questions répondues aux tests d'août et de décembre.

TEMPS VS NOMBRE DE QUESTIONS REPONDUES

	PROGRAMME LONG				PROGRAMME COURT				GROUPE TEMOIN			
	AOUT		DECEMBRE		AOUT		DECEMBRE		AOUT		DECEMBRE	
	MIN.	QUEST.	MIN.	QUEST.	MIN.	QUEST.	MIN.	QUEST.	MIN.	QUEST.	MIN.	QUEST.
1-	30	12	30	17	30	16	30	18	30	12	30	20
2-	30	17	30	18	30	15	20	20	30	13	28	20
3-	30	10	30	20	29	20	20	20	23	20	30	20
4-	30	14	28	20	22	20	21	20	26	20	21	20
5-	30	16	30	18	30	20	30	20	30	20	27	20
6-	30	15	30	17	30	13	30	14	30	11	30	12
7-	30	13	30	20	30	8	30	15	30	18	30	15
8-	---	---	---	---	30	20	26	20	30	14	30	20
9-	---	---	---	---	30	13	29	20	30	13	30	20
10-	---	---	---	---	30	18	30	20	30	18	22	20
11-	---	---	---	---	30	14	25	20	30	17	30	18
12-	---	---	---	---	30	16	24	20	30	14	30	20
13-	---	---	---	---	30	7	30	13	30	20	28	20
14-	---	---	---	---	30	15	30	18	30	20	23	20
15-	---	---	---	---	24	20	25	20	30	20	24	20
	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	30	13.8	29.7	18.5	29	15.6	26.6	18.5	29.2	16.6	27.5	19
Moyenne des 7 tries:	"	"	"	"	28.7	16	25.9	18.1	28.4	16.3	28	18.1

Progres-			
Temps:	0.3 minutes	2.4 minutes	1.7 minutes
Nombre de questions:	4.7	2.9	2.4
Les 7 tries-			
Temps:	0.3 minutes	2.8 minutes	0.4 minutes
Questions:	4.7	2.1	1.8

Nous constatons que tous les groupes, au post-test ont augmenté leur nombre de réponses exécutées et ont amélioré leur temps. En termes de progrès quant au nombre de questions répondues, c'est le groupe long qui l'emporte avec 4.7 si nous comparons les 7 trios équivalents et sur l'ensemble. Par contre c'est lui qui partait le plus bas. Dans le score brut, c'est le groupe témoin qui a le temps de répondre au plus grand nombre de questions avec 19 questions en 27.5 minutes.

Dans l'analyse des résultats de ce post-test faite par le Bureau d'études sociographiques (voir le texte à l'annexe 9, # 1.1 "Transformations des scores"), on a pondéré les résultats en fonction de la vitesse de lecture en s'appuyant sur le principe que, pour un même score, un étudiant qui a exécuté l'opération plus rapidement mérite plus de points qu'un autre plus lent. Il nous semble qu'il ne faut pas être trop catégorique sur ce point car nous n'avons pas donné comme consigne aux étudiants d'aller le plus vite possible. Nous savons par observation que plusieurs prennent le temps de réviser leurs réponses si le 30 minutes n'est pas écoulé; d'autres, surtout au post-test parce qu'ils avaient déjà l'expérience, se sont dépêchés pour aller plus vite; d'autres, enfin sont vraiment plus lents que la moyenne.

Enfin, si on regarde les résultats pondérés avec le facteur temps, nous arrivons à la conclusion qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les trois groupes observés.

3.3.2 RÉSULTATS DU TEST: "NAISSANCE DE L'HOMME" (Clarke)

Passons maintenant en revue le deuxième test de lecture administré en décembre 1988. Nous allons d'abord présenter un tableau des résultats des trois groupes, ensuite nous dresserons un tableau plus global des résultats du post-test comparés au pré-test.

TEST DE CLARKE. RESULTATS. DECEMBRE 1988.

Sur 20 points. %

	PROGRAMME LONG		PROGRAMME COURT		GROUPE TEMOIN	
1-	12	60%	10	50%	5	25%
2-	11	55%	10	50%	15	75%
3-	17	85%	6	30%	13	65%
4-	14	70%	10	50%	13	65%
5-	11	55%	11	55%	14	70%
6-	12	60%	10	50%	6	30%
7-	11	55%	8	40%	9	45%
8-	---	---	10	50%	9	45%
9-	---	---	13	65%	15	75%
10-	---	---	10	50%	9	45%
11-	---	---	10	50%	6	30%
12-	---	---	16	80%	14	70%
13-	---	---	6	30%	9	45%
14-	---	---	14	70%	12	60%
15-	---	---	9	45%	15	75%
Moyenne:	12.5	62.5%	10.2	51%	10.9	54.5%
Moyenne des 7 trios:	"	"	9.3	46.5%	10.7	53.5%

Ce tableau nous indique donc que le groupe du programme long a la meilleure moyenne avec 62.5%. Par ailleurs, la moyenne du groupe témoin est meilleure que celle du groupe à programme court. Sur les 7 étudiants du programme long, 5 ont le meilleur score de leurs trios et le groupe témoin en a 2. Entre le groupe témoin et le programme court, ce dernier obtient 8 fois le meilleur score et le témoin 7 fois. Donc, écart peu significatif entre le programme court et le témoin. Par ailleurs on note des performances nettement meilleures chez le programme long, surtout quand on fait la comparaison entre les trios équivalents. L'écart est alors de 16% entre le programme court et le programme long et de 9% entre ce dernier et le groupe témoin.

Lors de la validation du test de Clarke par 20 étudiants d'un groupe hétérogène de 1ère année en philcsophie en novembre 1988, les résultats avaient donné

74% de moyenne. Nous voyons donc que nos trois groupes d'étudiants en difficultés de lecture se situent nettement en bas de cette moyenne.

3.3.3 ENSEMBLE DES RESULTATS

Un coup d'oeil maintenant sur un ensemble des trois résultats: pré-test et post-test.

TABLEAU COMPARATIF PRE-TEST, POST-TEST.

P.T.=Pré-test; S= Le suicide C=Texte de Clarke

	PROGRAMME LONG			PROGRAMME COURT			GROUPE TEMOIN		
	P.T.%	S %	C %	P.T.%	S %	C %	P.T.%	S %	C %
1-	35	60	60	40	60	50	40	50	25
2-	40	55	55	40	65	50	40	75	75
3-	45	75	85	50	60	30	55	75	65
4-	50	65	70	60	50	50	60	65	65
5-	65	65	55	60	60	55	70	90	70
6-	30	60	60	30	50	50	20	35	30
7-	30	45	55	20	55	40	45	40	45
8-	---	---	---	65	80	50	65	95	45
9-	---	---	---	35	90	65	35	75	75
10-	---	---	---	60	70	50	60	60	45
11-	---	---	---	45	65	50	45	55	30
12-	---	---	---	50	70	80	50	70	70
13-	---	---	---	30	50	30	45	80	45
14-	---	---	---	45	85	70	45	60	60
15-	---	---	---	45	64	45	50	75	75
Moyenne:	42	60.5	62.5	45	65	51	48	66.5	54.5
Ecart pré-test, post-test:		19.5%			13%			12.5%	
Moyenne des trios:	"	"	"	42.8	57.1	46.5	47.1	61.4	53.5
Ecart pré-test, post-test:		19.5%			9%			10.4%	

Comme les chiffres nous l'indiquent la marge de progrès la plus grande entre le pré-test et le post-test se retrouve chez le groupe qui a bénéficié du programme long. Quant au groupe du programme court, il a peu d'écart avec le groupe témoin. Au post-test, sauf pour le groupe à programme long, le test "Le suicide " a connu un meilleur succès que celui de Clarke "La naissance de l'homme"; les deux cependant ont donné lieu à de meilleurs scores qu'au pré-test de la fin août 1988.

Ces résultats nous démontrent-ils que le cours complémentaire a été le plus efficace pour habiliter ces étudiants à la lecture? L'avance de ce groupe est de 9% par rapport au groupe témoin et de 10% par rapport au groupe du programme court. Attendons la cueillette d'autres résultats encore, sachant bien que le groupe de 7 étudiants n'offre pas une base statistique très solide.

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 1988

Dans cette partie, nous allons observer la performance académique de nos deux groupes expérimentaux et du groupe témoin. Par curiosité, nous allons également voir les résultats scolaires du groupe fort au pré-test et même des étudiants sélectionnés à partir de leur note faible au secondaire et qui ne sont pas venus passer le pré-test.

Au préalable, mettons sur table un problème d'ordre méthodologique et conceptuel inhérent à notre recherche.

Nous cherchons à démontrer l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture sur des groupes expérimentaux en rapport à un groupe témoin. Comment isoler les facteurs variés qui vont influencer ces étudiants pendant la session? Comment savoir, s'il y a eu progrès des groupes expérimentaux, que cela dépend effectivement de l'aide ou de la méthode appliquée en lecture? Nous sommes dans une science humaine et nous devrons en tenir compte dans le jugement porté sur le rendement scolaire des groupes.

3.4.1 GROUPES DE LA RECHERCHE

Regardons un premier tableau qui donne simplement les moyennes obtenues par ces étudiants lors de leur première session au collégial. Les résultats sont toujours compilés selon les trios ou duos équivalents déjà formés.

TABLEAU DU RENDEMENT SCOLAIRE. 1ERE SESSION 1988.

	PROGRAMME LONG	PROGRAMME COURT	GROUPE TEMOIN
1-	77%	75%	68%
2-	60%	59%	72%
3-	72%	63%	61%
4-	74%	74%	65%
5-	66%	79%	68%
6-	72%	81%	79%
7-	66%	58%	48%
8-	---	58%	74%
9-	---	71%	77%
10-	---	69%	71%
11-	---	68%	69%
12-	---	70%	72%
13-	---	67%	73%
14-	---	66%	59%
15-	---	47%	73%
	---	---	---
Moyenne:	70%	67%	69%
7 trios:	70%	69.9%	65.9%

Nous pouvons voir que les écarts entre les groupes sont assez ténus; donc, pas de différences significatives. Selon la comparaison des trios, le groupe du programme long est à peu près égal à celui du programme court et de 4% en avance sur le groupe témoin. Dans le programme long, personne n'a de moyenne en bas de 60%; dans le groupe court, il y en a 4 et dans le groupe témoin, 2. Force nous est de constater que, dans l'ensemble, ces trois groupes ne sont pas en risque imminent d'échec; même qu'une moyenne de 70% ou presque est excellente pour des étudiants dépistés comme étant en difficultés importantes de lecture.

Nous pouvons aussi observer, toujours selon le dernier tableau, que les trios et duos formés selon des difficultés équivalentes au pré-test ne sont pas toujours équivalents selon les résultats scolaires. Il faut donc voir l'évaluation faite au pré-test comme une évaluation indicative mais ponctuelle et provisoire.

Dans le rendement scolaire est contenu aussi la question de l'abandon des cours et des échecs. Au départ du projet, nous supposions que les étudiants en difficultés majeures de lecture étaient vulnérables aux abandons et aux échecs. Après vérification des groupes nous réalisons que le groupe du programme long a 5% d'abandons et 8.5% d'échecs selon le nombre de cours suivis. Le groupe du programme court a 6.4% d'abandons et 14.6% d'échecs. Enfin, le groupe témoin a 5.1% d'abandons et 9.4% d'échecs.

Au Cégep, pour la session automne 1988, la moyenne totale des abandons était de 4.8% et la moyenne des échecs était de 6.3%. Le taux est légèrement plus élevé pour les étudiants de première année: 6.9% d'abandons et 9.4% d'échecs. Il faut donc comparer nos groupes, logiquement, à ceux de première année. Nous y voyons qu'il y a moins d'abandons dans les 3 groupes et que, sauf le groupe du programme court, les deux autres groupes sont équivalents quant au taux d'échecs.

Pour plus de précisions dans les résultats, nous avons voulu ajouter à la moyenne globale, les résultats en français et en philosophie parce que ces cours sont susceptibles d'exiger des lectures. Sur le même tableau, nous avons indiqué aussi la moyenne des résultats de français en secondaire 4 et 5 et la moyenne générale en secondaire 5. Les numéros correspondent à l'ordre des trios ou duos.

GROUPE DU PROGRAMME LONG

	FRANCAIS SECONDAIRE	MOYENNE SECONDAIRE	MOYENNE CEGEP	FRANCAIS	PHILO	ABANDON	ECHEC
1-	61%	70%	77%	64%	72%	0/9	0/9
2-	56%	62%	60%	62%	64%	0/7	2/7
3-	68%	82%	72%	69%	65%	1/8	0/8
4-	62%	63%	74%	70%	64%	1/9	0/9
5-	64%	65%	66%	AB	49%	1/10	2/10
6-	62%	66%	72%	71%	60%	0/7	0/7
7-	54%	60%	66%	64%	60%	0/9	1/9
	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	61%	67%	70%	67%	62%	5%	8.5%

Par rapport au secondaire, la moyenne a légèrement monté au Cégep. Le français et la philosophie donnent des scores plus faibles que leur moyenne, ce qui peut confirmer une certaine difficulté dans la compréhension des textes. Il n'y a pas, enfin, d'abandons ou d'échecs massifs.

GROUPE DU PROGRAMME COURT

	FRANCAIS SECONDAIRE	MOYENNE SECONDAIRE	MOYENNE CEGEP	FRANCAIS	PHILO	ABANDON	ECHEC
1-	61%	72%	75%	77%	60%	0/8	0/8
2-	60%	60%	59%	76%	42%	1/5	2/5
3-	63%	60%	63%	66%	60%	1/8	1/8
4-	65%	72%	74%	77%	65%	1/9	0/9
5-	64%	69%	79%	62%	72%	0/8	0/8
6-	74%	72%	81%	83%	78%	0/7	0/7
7-	61%	50%	58%	56%	47%	0/8	4/8
8-	68%	64%	58%	51%	54%	0/9	3/9
9-	63%	63%	71%	68%	70%	0/6	0/6
10-	67%	70%	69%	70%	60%	0/9	0/9
11-	61%	67%	68%	AB	63%	1/6	1/6
12-	65%	65%	70%	71%	62%	0/7	0/7
13-	62%	65%	67%	65%	55%	2/6	1/6
14-	62%	66%	66%	68%	66%	0/7	1/7
15-	53%	58%	47%	18%	44%	1/6	3/6
	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	63%	65%	67%	65%	60%	6.4%	14.6%
Les 7 premiers:	64%	65%	69.9%	71%	60.6%	5.7%	15%

Encore ici, la moyenne augmente légèrement par rapport au secondaire. La philosophie et le français présentent des résultats plus faibles que la moyenne; notons, pour le français, que les étudiants pouvaient avoir un des deux cours différents soit "Théâtre", soit "Langage, communication et société". Quant aux échecs, le taux de 14.6% est beaucoup plus élevé que les autres groupes. Il n'y a pourtant pas d'échec complet; 1 étudiant a 4 échecs sur 8 cours, 1 a 3 échecs sur 9 cours et 1 a 3 échecs sur 6 cours. C'est en philosophie qu'il y a le plus d'échecs, soit 5, ce qui est le tiers du groupe. Par contre, 6 étudiants n'ont ni échec, ni abandon.

GROUPE TEMOIN

	FRANCAIS SECONDAIRE	MOYENNE SECONDAIRE	MOYENNE CEGEP	FRANCAIS	PHILO	ABANDON	ECHEC
1-	63%	68%	68%	63%	AB	1/8	0/8
2-	68%	77%	72%	64%	63%	1/7	0/7
3-	65%	68%	61%	56%	53%	1/7	3/7
4-	61%	60%	65%	50%	65%	1/8	1/8
5-	65%	68%	68%	72%	63%	0/7	0/7
6-	63%	63%	79%	62%	77%	0/9	0/9
7-	60%	60%	48%	51%	39%	2/7	3/7
8-	64%	75%	74%	62%	62%	0/8	0/8
9-	68%	74%	77%	69%	76%	0/8	0/8
10-	62%	72%	71%	70%	62%	0/8	0/8
11-	65%	60%	69%	73%	43%	0/7	1/7
12-	63%	67%	72%	65%	67%	0/9	0/9
13-	64%	66%	73%	63%	67%	0/9	0/9
14-	60%	60%	59%	54%	48%	0/7	4/7
15-	64%	74%	73%	70%	60%	0/8	0/8
	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	64%	67%	69%	63%	60%	5.1%	10.2%
Les 7 premiers:	63.6%	66.3%	65.9%	59.7%	60%	11.3%	13.2%

Au Cégep, le groupe témoin a une moyenne générale légèrement supérieure en comparaison au secondaire. Pour ce groupe également, le français et la philosophie ont des scores plus faibles que leur moyenne, ce qui peut laisser entendre une plus grande faiblesse en lecture, écriture ou compréhension plus théorique; à moins que ce soit tout

simplement le coeur à l'ouvrage qui batte moins fort pour ces deux matières obligatoires au Cégep! On trouve 4 échecs en français, 1 abandon et 4 échecs aussi en philosophie dans ce groupe témoin. 1 étudiant a 4 échecs sur 7 cours et 2 ont 3 échecs sur 7 cours. 8 étudiants n'ont ni abandon ni échec et 10 n'ont aucun échec sur les 15, ce qui est une meilleure performance, proportionnellement, que les deux groupes expérimentaux.

Pour terminer cette partie concernant les groupes expérimentaux et témoin, résumons les points communs qui ressortent du rendement scolaire. Les 3 groupes ont une meilleure moyenne au Cégep par rapport au secondaire. L'écart varie de 2 à 3%. Les notes de français et de philosophie, dans les 3 groupes, sont plus faibles que la moyenne. En français, l'écart varie de 2% pour le groupe court, à 6% pour le groupe témoin. Pour la philosophie, l'écart à la baisse est encore plus grand: 7% pour le programme court, 8% pour le programme long et 9% pour le groupe témoin. Cette plus grande faiblesse du groupe témoin en français et en philosophie peut-elle s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas suivi le programme d'habilitation à la lecture? Le réalisme nous incite à suspendre notre jugement tellement les interprétations sont multiples et les facteurs également.

Autre point commun, il n'y a pas de catastrophe flagrante quant aux abandons et aux échecs dans aucun des groupes. Même le groupe témoin a 10% d'échecs alors que la moyenne des échecs en première session au Collège est de 9.4%.

Enfin, quand nous comparons les sept trios équivalents aux points de vue de la moyenne au cégep, des échecs et des abandons, c'est le groupe du programme long qui obtient le meilleur score suivi du groupe au programme court et finalement du groupe témoin. En quoi le programme d'habilitation à la lecture a-t-il influencé le rendement scolaire général, cela n'est pas démontrable directement même si nous supposons qu'un meilleur encadrement des étudiants du programme long a produit un effet bénéfique.

3.4.2 GROUPES HORS RECHERCHE

Par curiosité, puisque ce n'est pas l'objectif premier de cette recherche, nous nous sommes demandé si le groupe fort au pré-test (moyenne de 80%) avait obtenu à la première session un rendement scolaire élevé. De même les étudiants que nous avions dépistés selon la note de 65% et moins au secondaire et qui ne sont pas venus au pré-test ont-ils été des candidats aux échecs ou aux abandons? Nous jetterons donc un bref coup d'oeil sur les résultats scolaires de ces deux groupes pour la première session de l'automne 1988.

3.4.2.1 LE GROUPE FORT

Rappelons-nous qu'au pré-test du mois d'août 1988, ce groupe avait été considéré comme fort à l'oral, au test d'habiletés et de motivation, avait obtenu au test écrit une moyenne de 16/20 soit 80%. Sur la base de ces données, nous avions envoyé une lettre de félicitations à ces 30 étudiants et nous ne les avions pas retenus pour le projet de recherche. Voici, en mini-tableau, un aperçu de leurs scores.

GROUPE FORT. AUTOMNE 1988. 30 ETUDIANTS

FRANC. SECOND	MOYEN SECOND	MOYEN CEGEP	FRANC.	PHILO	ABAND.	ECHEC
65%	69%	67%	65%	62%	*11.2%	13%

* 2 ont abandonné tous leurs cours soit 17/17.

Par rapport aux 2 groupes expérimentaux et au groupe témoin, c'est le groupe fort qui avait la meilleure moyenne au secondaire avec 69%. Par contre, au Cégep, les résultat donnent le même profil que les trois groupes du projet: 67% de moyenne, le même score exactement que le groupe du programme court; plus faible aussi en français et en philo, 65% et 62%, que leur moyenne générale. Le taux plus élevé des abandons s'explique surtout par le retrait complet de 2 étudiants. Quant aux échecs, le taux est plus élevé que ceux du programme long et du groupe témoin.

Question pertinente: Le pré-test utilisé est-il un bon prédicteur? Cette observation des résultats du groupe fort

au pré-test peut nous faire douter. En effet, on se serait attendu que des étudiants ayant obtenu 80% de moyenne au test écrit aient des résultats scolaires plus élevés que ceux qui ont échoué ce test surtout pour les disciplines de français et de philosophie où on fait appel aux habiletés de lecture de l'étudiant. Or les résultats, dans ces domaines, sont pas mal semblables. Comme prédicteur, devions-nous nous fier plus au dossier général du secondaire? aux notes de français?

Nous avons par ailleurs une confirmation de la valeur du pré-test par la connaissance des étudiants recrutés comme étant en difficultés de lecture. Nous pouvons attester que la majorité de ces étudiants ainsi discriminés par le pré-test étaient vraiment en problème de lecture; nous avons pu le voir en particulier dans les groupes expérimentaux.

Donc, comment expliquer l'écart entre le pré-test et les résultats scolaires chez le groupe fort? Assurément, le pré-test permettait d'identifier les étudiants en difficultés de lecture; par contre, pour ceux et celles qui ont bien performé à ces tests, le fait d'avoir eu une bonne performance en lecture n'assure pas d'avance un aussi bon succès dans tout le domaine scolaire. Beaucoup d'autres facteurs que celui de l'habileté à la lecture peuvent intervenir sur les résultats scolaires.

3.4.2.2 LES ABSENTS AU PRE-TEST

Notre curiosité nous a poussé à vérifier le rendement scolaire des absents au pré-test parce que nous supposions que ces gens ne s'étaient pas donné la peine de venir parce qu'ils n'étaient pas motivés, qu'ils étaient probablement faibles en classe, donc qu'ils couraient le risque d'échecs importants à la première session. Rappelons-nous que, sur 124 étudiants dépistés, 78 étaient venus au pré-test. Nous avons réussi à en repérer 35 parmi les absents.

ABSENTS AU PRE-TEST. 35 ETUDIANTS

FRANC. SECOND	MOYEN SECOND	MOYEN CEGEP	FRANC.	PHILO	ABAND.	ECHEC
64%	68%	67%	63%	62%	4.6%	14%

Encore ici, le portrait ressemble étrangement aux autres. Le taux d'échec est relativement élevé mais reste moindre que le groupe du programme court. Donc, nous avions des préjugés quand nous supposions que ces étudiants seraient plus faibles en classe, qu'ils n'étaient pas motivés, qu'ils auraient beaucoup plus d'échecs et d'abandons. Peut-être même certains n'ont pas répondu à l'invitation au pré-test en jugeant qu'ils n'en avaient pas besoin personnellement, que leur note faible en français au secondaire était due à autre chose qu'au manque d'habiletés intellectuelles.

En bref, nous pouvons dire que les groupes hors recherche sélectionnés selon leur note de français au secondaire ont un profil similaire, quant au rendement scolaire, aux groupes expérimentaux et au groupe témoin.

Terminons cette partie du rendement scolaire par un tableau récapitulatif de l'ensemble de ces groupes comparés à la moyenne des étudiants du Cégep.

	Groupes A-1988	Français Second.	Moyenne Second.	Pré-test	Post test 1	Post test 2	Cegep Franç.	Cegep Philo	Cegep AB	Cegep échecs	Cegep Moyenne
1-	1ère session Cégep	---	---	---	---	---	72% 1052 ét.	71% 929 ét.	4.8%	6.3%	74%
2-	1ère session 1ère année	---	---	---	---	---	74%	69% 492 ét.	6.9%	9.4%	73%
3-	Les 65% pas au pré-test (35)	64%	68%	---	---	---	63%	62%	4.6%	14 %	67%
4-	Les forts selon pré-test (30)	65%	69%	80%	---	---	65%	62%	11.2%*	13 %	67%
5-	Groupe 45 hres (7)	61%	67%	42%	60.5%	62.5%	67%	62%	5 %	8.5%	70%
6-	Groupe 15 hres (15)	63%	65%	45%	65 %	51 %	65%	60%	6.4%	14.6%	67%
.	les 7 premiers:	64%	65%	42.8%	57.1%	46.5%	71%	60.6%	5.7%	15%	69.9%
7-	Groupe témoin (15)	64%	67%	48%	66.5%	54.5%	63%	60%	5.1%	10.2%	69%
.	les 7 premiers:	63.6%	66.3%	47.1%	61.4%	53.5%	59.7%	60%	11.3%	13.2%	65.9%

* 2 ont abandonné tous leurs cours, soit 17/17

Le tableau nous montre forcément des résultats en français au secondaire de 65% et moins puisque, c'était notre premier critère de discrimination. Notons que tous les groupes inscrits au tableau ont des notes moyennes au secondaire supérieures à leurs notes de français. Sauf pour le groupe dit fort, l'évaluation du pré-test est de loin inférieure aux notes en français du secondaire. 15% à la hausse pour le groupe fort, 19% à la baisse pour le groupe complémentaire, 18% à la baisse pour le groupe court et 16% à la baisse pour le groupe témoin.

Est-ce normal? Est-ce vraiment représentatif de la valeur réelle de ces étudiants en lecture? Il y a peut-être lieu de réviser les instruments utilisés dans le pré-test. Par exemple, est-il mieux d'avoir une série de questions à choix de réponses sur un texte plutôt que de poser des questions à développement?

Aurait-il été plus valide de demander de lire et de résumer un texte, d'expliquer le vocabulaire, de poser des questions de compréhension? Nous y avions pensé mais le fait d'avoir à s'exprimer implique l'habileté d'écriture et nous avons pensé qu'il valait mieux s'en tenir à la lecture, à la compréhension et non à l'écriture. De plus, dès le début de notre recherche-action en 1987, nous avions pris le test de Serrouya "Dunrea" de Gabrielle Roy déjà utilisé au Collège de Rosemont. Nous avons, depuis, fabriqué deux autres tests de lecture structurés sur le même patron.

Le facteur temps nous interroge aussi. Est-il suffisant de laisser 30 minutes maximum pour la passation de de chacun de ces tests? En laissant tout le temps loisible, le rendement serait probablement meilleur. Mais, est-ce la vraie vie? Il nous a semblé bon, à partir de la validation de ces tests, de limiter la durée à 30 minutes selon la performance de la majorité. Est-ce trop discriminatoire?

Sauf pour le groupe du cours complémentaire qui a 67% au Cégep et avait 61% au secondaire, le score en français pour les étudiants recrutés en lecture est sensiblement le même au collégial qu'au secondaire; au Cégep on se situe entre 65 et 63%. Le portrait du secondaire semble donc un très bon prédicteur du portrait collégial.

La performance la plus ras le sol des étudiants dépistés selon leur français au secondaire se situe en philosophie; en 5 groupes, le faible écart observé varie

entre 60 et 62%, ce qui est inférieur aux résultats en français et de 5 à 9% inférieur à leur moyenne générale à la première session. Doit-on rattacher cet écart au problème de lecture, au problème de la pensée abstraite, au problème de motivation?

Quant aux abandons, les étudiants dépistés pour le projet de lecture suivent la moyenne générale du Cégep surtout celle des étudiants de première année qui est de 6.9%. Quant aux échecs, il y en a plus chez nos groupes même si on les compare à la moyenne des étudiants de première année qui est de 9.4%. Nous avions anticipé que le groupe témoin aurait le plus d'échecs. C'est le groupe du programme court qui a obtenu les pires résultats avec 14.6% d'échecs. Le groupe du programme long compense pour cette distorsion en n'ayant que 8.5% d'échecs.

Si on met le focus sur la performance académique globale, on constate qu'entre le secondaire et le collégial il n'y a que 3% d'écart. Donc la majorité de ces étudiants ont de la continuité dans leur profil, avec un certain progrès pour les trois groupes observés dans le cadre de ce projet. Signalons enfin que, même s'ils s'améliorent, les groupes du projet ont tous des moyennes inférieures à la moyenne de tous les étudiants du Cégep soit 74% et à celle des étudiants de première année soit 73%.

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

Dans la planification de cette recherche sur l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture, nous avions prévu passer une évaluation quelques mois après l'activité pour vérifier s'il en restait quelque chose à long terme. Nous avons fait cette vérification en avril 1989. Deux tests de 30 minutes furent administrés aux groupes expérimentaux et témoin: le test de Clarke déjà passé en décembre 1988 et un nouveau test où l'étudiant doit résumer, formuler sa compréhension le texte parle de "la solitude". (voir les annexes 6 et 7).

Les étudiants des trois groupes ont été invités à la passation du test le mardi 4 avril 1989. Il en est venu 16 ce jour-là; nous avons pris des rendez-vous individuels avec les autres et, après deux semaines, tous les étudiants disponibles avaient fait le post-test. Une personne est partie dans le groupe du programme court et deux dans le groupe témoin. Il a fallu user de séduction et de persuasion pour réussir à amener tout le monde; plusieurs avaient décroché de ce projet de lecture!

Voici d'abord un tableau des résultats obtenus selon les trois groupes. Encore ici, la numérotation correspond aux trios ou duos équivalents selon l'évaluation du pré-test d'août 1988.

POST-TEST AVRIL 1989

	PROGRAMME LONG				PROGRAMME COURT				GROUPE TEMOIN			
	CLARKE		SOLITUDE		CLARKE		SOLITUDE		CLARKE		SOLITUDE	
1-	8	40%	6.7	52%	10	50%	6.1	47%	10	50%	7.3	56%
2-	10	50%	9.6	74%	17	85%	6.1	47%	17	85%	8.2	63%
3-	18	90%	6	46%	--	---	---	--	--	---	---	---
4-	16	80%	9.8	75%	13	65%	5.7	44%	11	55%	4.9	38%
5-	13	65%	5.7	44%	11	55%	10.3	79%	12	60%	8.8	68%
6-	11	55%	8.2	63%	13	65%	8.1	62%	9	45%	8.9	68%
7-	7	35%	7.7	59%	11	55%	3.7	28%	--	---	---	---
8-	---	---	---	---	7	35%	6.8	52%	12	60%	8.5	65%
9-	---	---	---	---	13	65%	11	85%	13	65%	4.4	34%
10-	---	---	---	---	16	80%	10.8	83%	9	45%	5.5	42%
11-	---	---	---	---	11	55%	7.1	55%	15	75%	5.5	42%
12-	---	---	---	---	12	60%	10.1	78%	15	75%	8.8	68%
13-	---	---	---	---	4	20%	7.7	59%	13	65%	10.1	78%
14-	---	---	---	---	15	75%	7.9	61%	13	65%	5.8	45%
15-	---	---	---	---	11	55%	5.4	42%	17	85%	5.4	42%
Moyenne:	11.9	59%	7.7	59%	11.7	59%	7.6	58%	12.8	64%	7	54%
Les 7 trios:	"	"	"	"	12.5	62.5%	6.7%	51.2%	11.8	59%	7.6	58.5%

n.b.: le test de Clarke était évalué sur 20 et celui sur la solitude était évalué sur 13 points.

n.b.: pour les trios équivalents, À la deuxième session, il restait 6 étudiants dans le programme court et 5 dans le groupe témoin.

Pour le test de Clarke, les groupes du programme long et du programme court ont des résultats égaux; c'est le groupe témoin qui a le meilleur score avec 64%. Dans les trios, le groupe long est premier 3 fois, le groupe court 4 fois (2 ex aequo) et le groupe témoin 2 fois (2 ex aequo). Dans les duos, le groupe témoin est premier 9 fois (3 ex aequo), contre 7 fois pour le groupe court (3 ex aequo). C'est donc le groupe témoin (avec 13 étudiants sur 15) qui a le meilleur résultat en n'ayant pas suivi de programme spécial de lecture. En comparant les 7 trios, le programme court obtient le meilleur score avec 62.5%.

Pour quelques étudiants, les 30 minutes allouées n'ont pas encore été suffisantes quoique 26 sur les 34 étudiants ont eu le temps de répondre aux 20 questions. Dans le groupe du programme long, 2 étudiants ne répondent qu'à 1[illegible] et 15 questions; dans le groupe court 5 ne répondent qu'à 12, 16, 9, 15, 18 questions; dans le groupe témoin un seul ne répond qu'à 12 questions. Les plus lents se retrouvent dans le groupe du programme court.

Observons maintenant les résultats du test sur la solitude. Les groupes long et court obtiennent le même score tandis que le groupe témoin est légèrement plus bas avec 54%. L'écart est donc de 5% entre le groupe contrôle et le groupe du cours complémentaire, ce qui n'apparaît pas être une avance significative. Pour les 7 trios équivalents, le groupe témoin et ceux du programme long ont le même score; le groupe court obtient 8% de moins.

Dans le programme long, 3 sur 7 dépassent le 60%; dans le programme court on en trouve 5 sur 14; dans le groupe témoin, 6 sur 13. Donc sur les 3 groupes, 20 se situent en bas du 60% qui pourrait être la note de passage. La validation de ce test avec un groupe de 26 étudiants hétérogènes de première année collégiale nous donnait un résultat moyen de 67%. Ce qui veut dire que nos étudiants impliqués dans le projet, en général, sont encore en difficultés de lecture et se doivent encore de progresser.

En comparant les trios, nous constatons que le programme long a 3 premières positions, le programme court 1 et le groupe témoin 2. Dans les duos, c'est le groupe court qui l'emporte avec 6 contre 3 pour le groupe témoin. Dans le calcul des moyennes pour les trios équivalents, il faut être bien conscient qu'il ne reste que 6 étudiants sur 7 dans le

programme court et qu'il n'en reste que 5 sur 7 dans le groupe témoin.

Sous l'angle du temps, notons que, sur les 34, 8 n'ont pas eu le temps de faire le résumé du texte qui comptait pour 4 points sur 13: 2 dans le programme long, 2 dans le programme court, 4 dans le groupe contrôle.

Ce test sur "la solitude" voulait mesurer la capacité de résumer un texte, de clarifier le vocabulaire, de dégager l'idée principale d'un paragraphe. Avec les groupes expérimentaux, surtout dans le cours complémentaire, nous avons souvent fait ces activités à la première session. Les étudiants du groupe témoin n'ont pas systématiquement été soumis à ces exercices. Voilà, partiellement, ce qui peut expliquer que le groupe témoin ait un score plus faible sur ce test.

Affichons maintenant les résultats comparés du test de Clarke en décembre 1988 et en avril 1989.

TEST DE CLARKE. TABLEAU COMPARATIF.

	PROGRAMME LONG		PROGRAMME COURT		GROUPE TEMOIN	
	DEC. 88	AVRIL 89	DEC. 88	AVRIL 89	DEC. 88	AVRIL 89
1-	60%	40%	50%	50%	25%	50%
2-	55%	50%	50%	85%	75%	85%
3-	85%	90%	30%	---	65%	
4-	70%	80%	50%	65%	65%	55%
5-	55%	65%	55%	55%	70%	60%
6-	60%	55%	50%	65%	30%	45%
7-	55%	35%	40%	55%	45%	
8-	---	---	50%	35%	45%	60%
9-	---	---	65%	65%	75%	65%
10-	---	---	50%	80%	45%	45%
11-	---	---	50%	55%	30%	75%
12-	---	---	80%	60%	70%	75%
13-	---	---	30%	20%	45%	65%
14-	---	---	70%	75%	60%	65%
15-	---	---	45%	55%	75%	85%
	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	62.5%	59%	51%	59%	54.5%	64%
Les 7 triés:	"	"	46.5%	62.5%	53.5%	59%

Le groupe témoin enregistre le meilleur progrès avec 9.5% d'écart positif suivi par le groupe du programme court avec 8% d'écart positif. Pour les 7 trios, le groupe du programme court a un progrès de 16% et le groupe témoin de 5%. Une contre performance frappe le groupe du programme long avec un écart négatif de 3.5%. Comment expliquer un recul chez des gens qui ont le plus été imprégnés du cours d'habilitation à la lecture? Il semble ne pas y avoir eu d'intégration des apprentissages à long terme. Peut-être certains facteurs non visibles ont-ils joué lors de la passation du test. Cette baisse de rendement ne s'explique pas facilement. Nous reviendrons en phase finale du rapport sur des considérations plus élaborées touchant cette observation.

Sur les 7 étudiants du groupe complémentaire, 3 seulement ont progressé dans le test d'avril; dans le programme court 8 sur 14 ont progressé et dans le groupe témoin 9 sur 13. C'est donc le groupe témoin qui, proportionnellement, a le plus progressé.

Clôturons ce rapport du post-test à long terme en dressant un tableau comparatif du pré-test et des deux post-tests. On y a fait la moyenne des 2 tests en décembre et en avril.

TABLEAU COMPARATIF DU PRE-TEST ET DES 2 POST-TESTS

	PROGRAMME LONG			PROGRAMME COURT			GROUPE TEMOIN		
	AOUT 88	DEC.88	AVRIL 89	AOUT 88	DEC.88	AVRIL 89	AOUT 88	DEC.88	AVRIL 89
1-	35%	60%	46%	40%	55%	49%	40%	38%	53%
2-	40%	5 %	62%	40%	58%	66%	40%	75%	74%
3-	45%	80%	68%	50%	45%	---	55%	70%	---
4-	50%	68%	78%	60%	50%	55%	60%	65%	47%
5-	65%	60%	55%	60%	58%	67%	70%	80%	64%
6-	30%	60%	59%	30%	50%	64%	20%	33%	56%
7-	30%	50%	47%	20%	48%	42%	45%	43%	---
8-	---	---	---	65%	65%	43%	65%	70%	62%
9-	---	---	---	35%	78%	75%	35%	75%	50%
10-	---	---	---	60%	60%	81%	60%	53%	43%
11-	---	---	---	45%	68%	55%	45%	43%	59%
12-	---	---	---	50%	75%	69%	50%	70%	71%
13-	---	---	---	30%	40%	40%	45%	63%	72%
14-	---	---	---	45%	78%	68%	45%	60%	55%
15-	---	---	---	45%	55%	49%	50%	75%	64%
	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Moyenne:	42%	61.5%	59%	45%	58%	58.5%	48%	60.5%	59%
Les 7 trios:	"	"	"	42.8%	51.8%	56.9"	47.1"	57.5%	58.8"

Le groupe du programme long est parti du plus bas niveau, a connu une poussée de 19.5% en décembre et est retombé à un écart de 17% en avril. Le groupe du programme court a eu un progrès de 13%, puis est monté encore de .5%. Enfin, le groupe témoin est parti le plus avantagé à 48%, a progressé de 12.5% en décembre, puis a légèrement fléchi en avril à un écart de 11% en relation au point de départ.

En observant bien l'ensemble des proportions, ce sont les étudiants du cours complémentaire avec un écart de 19.5% puis un écart de 17% qui ont progressé le plus en rapport au pré-test. Comme ce nombre était réduit à 7 au lieu des 15 prévus au départ, il serait bien hasardeux de trop généraliser ces résultats.

Faisons une relation entre ces groupes et les groupes d'étudiants ordinaires qui ont apporté leur concours à la

validation de ces tests. Le 11 février 1988, 62 personnes validaient le test "Le suicide", des étudiants réguliers de 1ère année, groupes hétérogènes; ils ont obtenu 69% de moyenne. L'autre test, celui de Clarke, était validé par 20 étudiants de première année le 18 novembre 1988; leur score moyen: 74%. A sa validation du 29 mars 1989, auprès de 26 étudiants de première année, groupe hétérogène, le test "La solitude" récoltait 67% de moyenne. Il y a donc un 10% d'écart entre les groupes ordinaires et les groupes sélectionnés comme ayant des difficultés de lecture.

Le fossé est moins large entre les groupes de lecture et les groupes réguliers du Cégep quand on regarde les moyennes des résultats scolaires; l'écart varie de 3 à 6%. Les résultats scolaires de nos groupes expérimentaux et du groupe témoin sont nettement meilleurs que leurs résultats aux tests de lecture. Si on devait respecter la note de passage à 60%, il y aurait dans le groupe long au test de décembre 2 échecs, en avril 4 échecs sur 7 étudiants, dans le groupe court, 9 échecs en décembre et 7 en avril; dans le groupe témoin en décembre, 5 échecs et en avril 7 sur 13 cette fois.

Il semble assez clair que la compréhension de textes, la capacité de traiter l'information d'un texte fait plus problème que d'autres opérations à exécuter dans le programme scolaire. Selon le post-test de décembre, c'est le groupe du programme long qui a le plus progressé. En avril, les résultats du groupe témoin sont identiques à ceux du programme long. Faut-il en conclure que le programme d'habilitation à la lecture a eu un effet à court terme mais que son influence s'est amenuisée à long terme? Compte tenu de ces résultats et aussi du nombre d'étudiants restreints dans cette recherche, il faudra être prudent dans les conclusions à tirer.

3. LES RESULTATS

3.1 LES OBSERVATIONS DU CHERCHEUR

3.2 L'APPRECIATION DES GROUPES EXPERIMENTAUX

3.3 LE POST-TEST DE DECEMBRE 88

3.4 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION AUTOMNE 88

3.5 LE POST-TEST A LONG TERME

3.6 LE RENDEMENT SCOLAIRE, SESSION HIVER 89

3.6 Le rendement scolaire, session hiver

Nous allons succintement ici faire connaître les résultats scolaires des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin pour la deuxième session de l'année scolaire 1988-89. Il restait au cégep les 7 étudiants du programme long, 14 étudiants du programme court et 13 étudiants du groupe contrôle.

Le tableau suivant nous indique la moyenne obtenue par chacun des groupes ainsi que le taux d'échecs et d'abandons.

RESULTATS SCOLAIRES, SESSION HIVER 1989

	PROGRAMME LONG			PROGRAMME COURT			GROUPE TEMOIN		
	AB	EC	MOYENNE	AB	EC	MOYENNE	AB	EC	MOYENNE
1-	0/9	0/9	80%	0/7	1/7	74%	0/8	2/8	63%
2-	1/5	0/5	71%	1/6	1/6	65%	0/8	1/8	75%
3-	0/7	1/7	66%	n'est plus au cégep			n'est plus au cégep		
4-	1/8	0/8	75%	0/8	0/8	75%	0/7	3/7	47%
5-	0/8	1/8	67%	0/8	0/8	76%	0/7	1/7	67%
6-	0/6	2/6	66%	0/7	0/7	76%	0/9	0/9	78%
7-	0/6	1/6	69%	0/6	5/6	48%	n'est plus au cégep		
8-				0/9	6/9	52%	0/7	0/7	71%
9-				0/6	0/6	66%	0/8	0/8	73%
10-				0/9	0/9	72%	1/8	0/8	78%
11-				0/7	1/7	66%	0/7	0/7	71%
12-				0/7	0/7	70%	0/9	0/9	76%
13-				0/7	0/7	72%	0/9	0/9	73%
14-				0/7	1/7	67%	0/6	0/6	71%
15-				0/5	4/5	43%	0/8	0/8	73%
Moyenne:	4%	10%	71%	1 %	19%	66%	1 %	7 %	70%
Les 7 trios:	"	"	"	2.4%	16.7%	69%	0 %	17.9%	66%

Chez les étudiants du programme long, la moyenne scolaire est la meilleure avec 71%, l'écart variant de 66% pour le plus faible à 80% pour le plus fort. Cette moyenne est la plus près de la moyenne d'ensemble du collège qui se chiffre à 74% pour la session hiver 89. Elle était identique pour la session automne 1988. Sur les 7 étudiants concernés, seul n'a ni échec ni abandon; par ailleurs le taux d'échecs maximal est de 2 sur 6 cours suivis. Il n'y a donc ni échec ni abandon massif. A la première session, ce groupe avait maintenu une moyenne de 70%.

Les étudiants du programme court ont maintenu une moyenne de 66% quant à eux, donc le plus faible score des 3 groupes concernés. La note varie de 43% à 76%. Dans ce groupe, 3 sur 14 étudiants connaissent un taux d'échecs important avec 5 cours sur 6, 6 sur 9 et 4 sur 5 de non réussis. Avec 19%, c'est ce groupe qui présente le taux d'échecs le plus élevé, la moyenne des échecs au collège pour la deuxième session étant de 6%. Par contre, nous constatons très peu d'abandons, seulement 1%. Enfin, signalons que 7 personnes sur 14 n'ont ni échec ni abandon.

Le groupe témoin maintenant diminué à 13 candidats obtient une moyenne de 70%, le plus fort ayant 78% et le plus faible 47%. 8 personnes n'ont ni abandon ni échec et la proportion d'échecs la plus élevée est de 3 cours sur 7 pour un étudiant.

Pour les trois groupes, nous observons une courbe similaire du rendement scolaire pour la première et la deuxième session au collégial:

MOYENNE SCOLAIRE

	PROGRAMME LONG	PROGRAMME COURT	GROUPE TEMOIN
1ère session-Automne 88:	70%	67 %	69 %
. 7 trios:	"	69.9%	65.9%
2e session-Hiver 89:	71%	66 %	70 %
. 7 trios:	"	69 %	66 %

Terminons enfin cet exposé des résultats scolaires de la session d'hiver 1989 par un tableau récapitulatif ou, comme ce fut le cas à la 1ère session, nous voyons une démarcation importante entre la moyenne générale de l'étudiant et son rendement en philosophie. Y a-t-il un lien plus particulier entre la philosophie et les problèmes reliés à la lecture? D'autres facteurs comme la pensée abstraite, le manque d'intérêt peuvent-ils aussi influencer le rendement des étudiants?

RESULTATS COMPARATIFS, GROUPE HIVER 1989

	FRANCAIS			PHILOSOPHIE			MOYENNE GENERALE		
	AB	EC	%	AB	EC	%	AB	EC	MOYENNE
Ensemble cégep:	3.2%	5.6%	73%	5.5%	13.4%	69.3	3.2%	6 %	74%
Groupe-45 hres (7):	0	0	72%	2/7 29%	3/7 43%	55%	4 %	10%	71%
Groupe-15 hres (14):	1/14 7 %	3/14 21 %	65%	0	5/13 38 %	54%	1 %	19 %	66%
trio 6 étud.:	1/6	1/6	62%	0/6	2/6	57%	2.4%	16.7%	69%
Groupe témoin (13):	0	0	69%	1/12	3/11	61%	1 %	7 %	70%
trio 5 étud.:	0/5	0/5	66%	0/5	3/5	55%	0 %	18 %	65%

Au terme de ce chapitre sur les résultats de la recherche, la conclusion la plus évidente que l'on puisse tirer est qu'il ne s'est pas manifesté de différences significatives entre les deux groupes expérimentaux qui ont reçu un programme spécial d'habilitation à la lecture et le groupe témoin. Compte tenu de l'ensemble de nos balises, c'est le groupe du cours complémentaire, nous semble-t-il, qui a le plus progressé. De là à dire que l'écart avec le groupe du programme court et le groupe témoin est significatif, les différences sont trop minces pour l'affirmer catégoriquement.

Evidemment, nous n'avons pas pu isoler tous les facteurs autres que le cours d'habilitation à la lecture susceptibles d'avoir marqué nos candidats pendant la première session. Nous pouvons difficilement, par exemple, mesurer la motivation et le travail fourni par le groupe témoin qui, pour les 13 qui en restent, ont fourni une assez bonne performance en lecture et à leurs cours en général. Disons aussi que cette intervention d'aide en lecture a sûrement stimulé de quelque façon tous les intervenants qui y ont touché de près ou de loin. Nous ne savons pas enfin si une intervention à plus long terme serait plus efficace.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4- COMMENTAIRES

Nous l'avons assez clairement exprimé dans le chapitre traitant des résultats, l'expérimentation du programme d'habilitation à la lecture nous a conduit à des écarts peu significatifs entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin. Le respect de la réalité des faits observés nous commande une certaine modestie et une prudence certaine quant à la formulation de recommandations. A l'heure actuelle, selon le cadre précis de l'expérimentation que nous avons menée, nous ne pouvons pas proposer d'implanter ce programme particulier d'habilitation à la lecture en escomptant des effets importants sur les étudiants éprouvant des difficultés majeures en lecture. Par contre, ce serait céder à la déprime que de recommander de réduire à néant tout programme d'aide en lecture.

Evidemment, les résultats de la recherche nous laissent perplexes. Nous pouvons pointer du doigt plusieurs facteurs qui nous intriguent et qui ont pu influencer les résultats. Voila pourquoi, même si nous ne formulerons pas de recommandations spéciales dans ce chapitre, nous allons tout au moins examiner des aspects de la recherche qui posent question ou qui piquent notre curiosité. Les sujets sont classés sans préséance particulière.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

L'objectif précis de la recherche était de vérifier l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture. Pour ce faire, compte tenu de certaines données pédagogiques (petit groupe et correction individuelle) mais surtout à cause du nombre prévisible et probable d'étudiants en difficultés majeures de lecture dans notre cégep de petite taille, nous avions prévu former 3 groupes de 15 étudiants chacun, 2 groupes expérimentaux et 1 groupe témoin. C'est un échantillonage minimal pour déterminer des moyennes significatives. Par contre, au début du projet, nous nous étions dit que, même avec ce petit nombre, il serait possible de dessiner une tendance, un certain profil.

En remettant en cause la validité statistique, il faut loger dans le décor le fait que le cours complémentaire s'est finalement composé de 7 étudiants au lieu des 15 prévus. Si cela avait été possible, dans le cadre du projet d'avoir des groupes expérimentaux de 30 chacun quitte à les subdiviser pour des fins pédagogiques, nous aurions eu une base statistique bien plus solide, nous en convenons d'emblée. En pratique, cela n'était pas possible. Nous avons fait de notre mieux avec les étudiants disponibles.

Au départ également, notre firme consultante, le Bureau d'Etudes socio-graphiques inc, nous recommandait de pairer deux groupes témoins, un avec le programme court et un avec le programme long plutôt que de comparer les deux groupes

expérimentaux à un même troisième groupe témoin. (Voir annexe 4). Encore ici, le nombre escompté d'étudiants en difficultés majeures de lecture dans notre collège n'a pas permis l'accomplissement de cette recommandation.

Donc la question fatidique se résume ainsi: la fragilité de la structure d'expérimentation a-t-elle pu influencer les résultats de la recherche? Surtout pour le cours complémentaire qui n'a compté finalement que 7 étudiants, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats. L'observation constante de ces étudiants a par ailleurs permis de constater un progrès véritable dans les habiletés de lecture, ce qui a été confirmé en particulier dans le post-test de décembre.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

Compte tenu du plus grand nombre d'heures d'exposition à la lecture (3 heures de cours et l'équivalent en exercices personnels par semaine) c'est le groupe du programme long qui aurait dû afficher les meilleurs résultats. Ce groupe a obtenu le meilleur score dans le rendement scolaire de la première et de la deuxième session ainsi que pour la deuxième activité du post-test de décembre. Pour le reste, c'est équivalent aux autres groupes; parfois le groupe témoin est en avance, parfois, c'est le groupe du programme court.

Par rapport à leurs résultats au pré-test, les trois groupes ont enregistré un progrès significatif à leur post-test de décembre. Entre août et décembre 1988, le test sur Le suicide a marqué une avance de 1% à 20%. Est-ce dû au fait que les étudiants étaient plus rouillés en août? Est-ce l'influence des différents cours suivis en première session? Passer le même test en décembre qu'en août augmente-t-il la probabilité de succès en raison d'une certaine réminiscence du texte ou à cause de l'adaptation à un certain pattern de questions, à une durée de 30 minutes pour répondre?

Le deuxième test, celui de Clarke, également passé en décembre et en avril n'a pas connu la même remontée spectaculaire. En effet, le groupe complémentaire y a marqué même une baisse de 62.5% à 59%. Par contre, le

groupe du programme court a monté de 51% à 59% et le groupe témoin est passé de 54.5% à 64%, ce qui a été le meilleur progrès.

A quoi donc attribuer, en lecture, le progrès du groupe témoin qui n'a pas du tout été exposé aux radiations graphophoniques et sémantiques du cours d'habilitation à la lecture? La réponse à cette question est énigmatique. Ces étudiants dépistés comme faibles en français au secondaire et confirmés dans ces difficultés par le pré-test en lecture ont-ils, une fois au cégep, donné tout le rendement dont ils sont capables, alors qu'au secondaire, le coeur n'y était pas? Se peut-il, qu'ainsi motivés, ces étudiants ont bien travaillé dans chacun de leurs cours réguliers en première session et ont amélioré leurs performances en lecture? Chose certaine, il n'est pas simple d'isoler le ou les facteurs qui font progresser quelqu'un dans ses habiletés de lecture. Ce qui est bizarre, c'est que le groupe témoin, sans le programme d'aide en lecture, réussit tout aussi bien que les groupes expérimentaux.

Formulons l'hypothèse que ces étudiants, interpellés par l'invitation à venir passer des tests en lecture, réalisant qu'ils étaient sous observation comme groupe témoin, ont réagi consciemment ou pas pour démontrer qu'ils n'étaient pas si pires que cela, qu'ils étaient même bons. Nous ne pouvons pas confirmer cette supposition ni l'infirmer. Par ailleurs, nous croyons que la mise en branle de cet appareillage de détection des étudiants ayant des difficultés importantes de lecture à leur arrivée au cégep doit normalement impressionner l'ensemble des étudiants qui y ont participé. Donc les groupes expérimentaux comme le groupe témoin ont été inoculés de la même substance au départ.

Faudrait-il, en outre, expliquer le progrès de ces étudiants non pas par les méthodes appliquées, ni par la mise en situation, mais par les ressources intérieures des étudiants eux-mêmes? Il y a peut-être, à l'intérieur de chaque personne, une zone de compréhension personnelle qui transcende toutes les méthodes ou techniques employées. Personnalisme contre béhaviorisme? Nous ouvrons la porte sur des options fondamentales. Il nous semble, selon nos observations des trois groupes de la recherche, qu'un irréductible personnel se cache et se dévoile à la fois chez les étudiants au-delà des méthodes enseignées, des techniques pratiquées, des exercices accomplis. Mais c'est

une source de progrès ou de révélation de soi qui tient peut-être plus de l'intuition que de l'outil vérifiable. Pourtant, cette source pourrait très bien expliquer un progrès visible. Sans aller aussi loin que la théorie augustinienne du "maître intérieur" pour expliquer la compréhension des étudiants en lecture, nous croyons qu'il y a chez chacun des types variés d'intelligence qui font que certains voient le sens rapidement, d'autres pas, certains découvrent ou créent des relations en lisant, d'autres pas.

Dernière explication possible à formuler pour comprendre les bonnes performances du groupe témoin. Au pré-test, ce sont les étudiants du groupe témoin qui ont obtenu la meilleure moyenne avec 48% comparativement à 45% pour le groupe court et 42% pour le groupe long. Nous avons dû remanier quelques fois le groupe témoin; d'abord en août, à cause de la difficulté à recruter du monde pour le cours complémentaire. En décembre, 2 n'ont pas voulu venir au post-test; nous avions heureusement prévu des substituts équivalents. Au test d'avril 89, 2 étaient partis du cégep à cause de leurs échecs; il n'en restait que 13. Si les plus faibles sont partis, cela pouvait-il contribuer à rehausser la moyenne?

Après observation, même après ces quelques ajustements, nous considérons avoir conservé des trios ou des duos équivalents entre les groupes d'après le pré-test d'août 88. On peut le vérifier dans les tableaux présentés dans la partie du chapitre 1 qui traite de la formation des 3 groupes.

Bref, ayant formulé toutes ces hypothèses, nous n'arrivons pas à voir clairement, de façon décisive pourquoi le groupe témoin a connu un progrès relativement équivalent aux deux groupes expérimentaux.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

Dans la recherche, nous voulions vérifier l'efficacité d'un programme d'aide en lecture. Nous n'avions pas de critères absolus pour juger l'efficacité sauf les facteurs habituels que comporte une bonne lecture et aussi la comparaison entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin. Mesurer l'efficacité en lecture pose un problème: ce n'est pas une science exacte; il y a du relatif dans les instruments de mesure utilisés, les méthodes développées, les exercices faits; de même est-il difficile, pour ne pas dire impossible, d'isoler clairement le ou les facteurs qui font qu'un étudiant a amélioré ses performances en lecture. Les résultats du groupe témoin le démontrent. Est-ce l'application d'une technique particulière? Est-ce le travail de l'étudiant? la motivation? les attitudes de l'intervenant? Comme nous n'avons pas la preuve qu'un facteur a été déterminant, nous sommes portés à les englober et à parler d'un ensemble de facteurs. La réussite est évidemment le résultat de la conjonction de facteurs multiples qui oscillent entre la motivation et les habiletés cognitives, l'apport personnel de l'étudiant et les méthodes pédagogiques, le support du milieu et la disponibilité de l'étudiant. [1]

---

[1] Voir BLOUIN, Yves, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90".

in: "Pédagogie collégiale", Mai 1989, vol. 2 # 4, p. 25-31.

Revenons à ce que nous avons fait dans le programme d'habilitation à la lecture et attardons-nous spécialement au choix des textes, aux exercices faits et à la motivation des étudiants concernés.

D'abord le choix des textes. Les possibilités sont presque infinies. Nous avons procédé en évaluant la lisibilité des textes passés aux étudiants. En début de session, nous avions des récits puis nous sommes passés à des écrits explicatifs. L'expérience de l'an dernier nous avait montré que nous n'avions aucun dyslexique, que nos étudiants faibles pouvaient lire et bien comprendre des récits à vocabulaire simple. Au cégep, nous n'avons pas non plus à refaire le primaire et le secondaire. Donc, selon les possiblités, nous avons, règle générale, soumis aux étudiants des textes que nous estimions être de niveau collégial. Quelques-uns étaient des textes littéraires; la plupart avaient été choisis en fonction de leur intérêt de contenu.

Un texte bien structuré avec introduction et conclusion, idée principale et idées secondaires mises en évidence est-il plus efficace pour améliorer la performance en lecture qu'un texte moins organisé? Chose certaine, il est plus facile à analyser, à traiter, donc meilleur pédagogiquement. Par contre, ne joue-t-on pas à la mère poule si on ne présente aux étudiants que des textes bien rangés?

Autre interrogation que nous avons déjà soulevée à la fin du chapitre sur le programme: la variété des textes est-elle un bon moyen pour améliorer la capacité de transfert des étudiants en lecture? Ou bien, serait-il possible de concilier un approfondissement d'un thème avec des façons de traiter un texte? Associer structures et contenu? Ceci pour éviter un trop grand émiettement dans les sortes de textes présentés aux étudiants. Au cours du programme, nous avons constaté que certains sujets de lecture étaient peu connus au préalable; par exemple les textes sur la fécondation in vitro, sur la criminologie, sur les fugueurs. Nous avons dû alors clarifier le sujet lui-même avant et après la lecture du texte. Ainsi, nous constatons que le choix des textes peut avoir un impact sur l'efficacité des résultats en lecture mais nous pensons que le bon lecteur, même avec des textes moins structurés, pourra obtenir une compréhension adéquate.

Le deuxième facteur concernant l'efficacité du programme d'habilitation à la lecture peut venir des exercices faits par les étudiants. Nous l'avons détaillé dans le chapitre sur le programme, les exercices faits ont été surtout des résumés, du survol, des dégagements d'idées principales d'un paragraphe ou d'un ensemble, de l'anticipation avec des tests de closure, des plans, des analyses de structure syntaxique ou sémantique. Selon l'optique du processus de lecture, nous avons carrément mis l'accent sur le niveau sémantique. Nous avons insisté beaucoup sur la compréhension du texte, sur son intégration, sur la capacité de l'exprimer personnellement en ses propres mots.

Ces exercices ont-ils été efficaces? Nous n'en sommes pas sûrs surtout si on regarde les résultats aux post-tests du groupe témoin qui n'a pas fait ces exercices. Peut-être en a-t-il fait de semblables dans d'autres cours? Peut-être que l'habileté à transposer était meilleure? Au lieu de faire plusieurs exercices de compréhension de texte, serait-il plus efficace de s'en tenir à des exercices plus circonscrits? Par exemple, devrait-on mettre l'accent sur l'analyse syntaxique et même grammaticale, surtout quand on constate que beaucoup d'étudiants ne démêlent pas les propositions principales des secondaires, qu'ils connaissent au pif le sens des conjonctions? Plusieurs recherches ont été menées pour trouver des méthodes efficaces d'apprentissage: pensons à l'école du Mastery Learning de Chicago avec Beau Fly Jones ou au concept de "l'instrumental Enrichement" de Reuven Feuerstein. [2]

Enfin, parlons d'un troisième facteur qui peut aussi influencer l'efficacité en lecture: la motivation des étudiants. Ici nous ne pensons pas à la motivation à lire en général mais à la détermination qu'ont eu les étudiants à lire les textes présentés en classe et l'investissement en temps/travail qu'ils en ont fait. Au départ, nous n'avons jamais eu comme premier objectif de faire aimer la lecture à ces étudiants en panne. Nous voulions simplement qu'ils soient capables de traiter l'information dans les textes qu'on leur présenterait en classe au cégep et qu'ainsi, ils puissent réussir leurs cours. Nous visions le côté pragmatique, utilitaire.

---

[2] Ces deux orientations sont bien résumées dans l'article de Robert J. Sternbert, "How can we teach intelligence?", Educational Leadership, 42, # 1, sept. 1984, p. 83-48.

La motivation qui ressort chez la très grande majorité des étudiants dépistés dans cette recherche est certainement celle de réussir leurs études au collège. Dans ce contexte, développer des méthodes de lecture, faire des exercices répétés, c'est prendre les moyens d'exécuter adéquatement des tâches demandées dans les cours. C'est utile et rentable de bien savoir lire. Dans cette optique, ce sont les 7 étudiants du cours complémentaire qui ont participé le plus à ce nautilus de l'esprit, encadrés par les trois heures de cours/semaine et astreints aux examens répétés. Comme nous l'avons déjà vu, les étudiants du programme court se sont moins assujettis à cet entrainement de spartiates que nous leur suggérions. Ceux du groupe témoin en ont été dispensés. Comment expliquer alors les résultats équivalents des trois groupes?

Il y a donc plusieurs éléments qui influent sur les performances d'un étudiant en compréhension de texte. Y a-t-il des exercices, des genres de textes plus efficaces que d'autres? Nous ne pouvons être catégorique sur ce sujet compte tenu des observations faites dans le cadre restreint de notre recherche.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

L'organisation d'un cours complémentaire expérimental en lecture pour les fins de cette recherche s'est avérée une oeuvre assez laborieuse. Beaucoup d'appelés et peu d'élus. A cause de leur horaire déjà établi, à cause de l'absence de cours complémentaire en première session, il y a eu peu de jeu pour les changements. Ce fut donc un réel problème de recruter des étudiants déjà dépistés par le pré-test pour ce type de cours. Si nous voulons vraiment recruter des étudiants en difficultés majeures il est important de les sélectionner et non pas de laisser à la liberté des étudiants en général de prendre ce cours. Ceux qui le choisiraient ne seraient peut-être pas ceux qui en ont le plus besoin. Serait-il possible de les sélectionner au printemps plutôt qu'en août? Et une fois sélectionné, l'étudiant doit vouloir s'engager dans ce cours.

D'après notre recherche-action de l'an dernier le meilleur temps pour apporter une aide en lecture se situait à la session d'automne, en arrivant au collégial. C'est là que se trouve le momentum de motivation. Compte tenu de toutes les difficultés d'organisation, était-il bon de tenir quand même le cours de lecture à la session d'automne? Nous pensons que oui. Par ailleurs, plusieurs étudiants se disent "je sais que j'ai des difficultés, je vais essayer par moi-même d'abord et si ça ne marche pas j'essaierai autre chose". Mais nous ne savons pas du tout si une aide

en deuxième ou troisième session au cégep serait plus appropriée qu'en première session.

Pour constituer le groupe du programme court, ce fut une facilité. Nous avons été surpris par le fait que les 2 crédits rattachés au cours de 45 hres n'ont pas pesé dans la balance sur le choix de l'étudiant. Le programme court attire parce qu'il est individualisé, sans investissement lourd en terme de travail, il offre l'opportunité de s'améliorer rapidement. Donc, pour l'étudiant en difficultés de lecture, c'est l'option numéro 1.

Ce programme a-t-il été efficace? Nous avons vu que l'écart entre les groupes n'est pas significatif. Nous avons observé aussi que l'investissement temps/travail est plutôt léger dans ce groupe en comparaison du cours complémentaire. Comme il n'y avait pas d'évaluation notée dans ce programme, la pression était moindre sur l'étudiant.

Même s'il ne donne pas de crédits, ce programme a obtenu la meilleure cote de popularité. Globalement, il a eu une efficacité aussi bonne que le cours complémentaire mais il a coûté plus cher en terme d'investissement de la personne ressource à cause des rencontres individuelles. Pour des raisons financières, cette formule d'aide individuelle semble peu prometteuse pour le moment, à moins qu'elle puisse être assurée par des pairs. Et là, il faudrait évaluer la compétence, le type de relation, la stabilité, la confiance, etc. C'est peut-être praticable un peu selon le style de l'aide en français écrit assumée par des pairs. Mais il nous semble que corriger des fautes de français écrit est une tâche beaucoup mieux circonscrite et moins complexe que de corriger la compréhension en lecture.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

Nous voulons soulever ici la question du transfert des apprentissages. Apprendre à apprendre. Formation fondamentale. Dans l'enseignement, nous désirons en fait que l'étudiant tire profit des acquis et qu'il soit capable de les utiliser à bon escient. Sinon, c'est un éternel recommencement.

En décembre 88, les étudiants des deux groupes expérimentaux ont répondu à un questionnaire d'appréciation. La question 5 se lisait comme suit:"Le programme de lecture m'a aidé à réussir mes cours à la première session". 6 étudiants du cours complémentaire sur les 7 sont en accord, 1 est en désaccord et personne n'est très en accord. Dans le programme court, sur les 15, 1 étudiant est très en accord, 5 sont en accord, 7 sont en désaccord et 2 très en désaccord. 60% sont donc en désaccord.

Ces réponses interrogent d'autant plus que le but du programme de lecture était d'aider les étudiants dans leurs cours afin de leur éviter échecs ou abandons.. Qu'en est-il exactement? Les étudiants du cours complémentaire ont investi beaucoup plus de temps en exercices de lecture et ont donc pu davantage faire le transfert aux autres cours. Il est cependant bizarre que ceux du programme court n'ont pas fait le lien, du moins selon leur perpection. Peut-être n'ont-ils pas fait d'exercices similaires dans leurs cours réguliers? Peut-être n'étaient-ils pas conscients de la méthode pratiquée en lecture et qu'ils percevaient seulement

le contenu? Peut-être que la plupart de leurs cours au cégep n'exigent pas d'habiletés spéciales en lecture?

Enfin, c'est à se demander si la lecture est encore un passe-partout qui réussit à ouvrir les portes de toutes les disciplines au cégep. Il faudrait voir jusqu'où chaque discipline exige de la lecture. SÛrement que l'étudiant, dépendamment des matières, consomme de la lecture à des doses différentes. Donc, quand les étudiants du programme court disent à 60% que le programme de lecture ne les a pas aidés à réussir leurs cours, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas fait le transfert mais c'est peut-être aussi parce qu'ils n'avaient pas besoin de le faire.

Dans cette même veine d'idée, une autre observation nous étonne. La moyenne de rendement scolaire des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin à la première session varie de 67 à 70%. Au pré-test d'août 88, les résultats du test écrit de ces mêmes groupes ont oscillé de 42 à 48%. En décembre, la moyenne du post-test a balancé de 58 à 61%..Le post-test à long terme d'avril 89 affiche une moyenne de 59% pour les trois groupes impliqués. Ainsi, les scores en lecture de ces étudiants sont nettement inférieurs aux résultats recueillis dans l'ensemble des cours. Ces tests de lecture exigent-ils plus que les examens des différents cours? Font-ils appel à d'autres habiletés? Le test de lecture d'avril sur "La solitude" qui demandait de dégager l'idée principale des paragraphes, de définir en ses mots des expressions, de résumer l'ensemble du texte a donné des résultats inférieurs à 60%. Ce n'est même pas la note de passage. Se peut-il que les étudiants, sachant que les tests de lecture ne comptent pas (pas notés) ne s'appliquent pas trop alors qu'ils le font dans leurs cours réguliers?

Le phénomème inverse s'est produit avec les 30 étudiants considérés comme forts au pré-test d'août 88. Ces derniers obtiennent un bon score à ce test mais leur moyenne générale de la première session est équivalent aux groupes expérimentaux et témoin avec 67%; même leurs notes de français et de philosophie ne sont pas meilleures que les autres. Est-ce à dire que, pour eux, le pré-test n'a pas été significatif? Il aurait été intéressant de les soumettre aussi aux post-tests pour voir s'ils maintiendraient leur score élevé ou bien si c'était un accident de parcours. Ou peut-être sont-ils plus habiles dans des compréhensions de textes que pour d'autres formes de tests? Il reste que, pour prévoir la moyenne du dossier

scolaire au cégep, c'est encore la moyenne au secondaire qui semble le prédicteur le plus juste.

Il a été difficile de faire la corrélation avec le cours de français car, à la première session, certains suivaient le cours "théâtre", d'autres avaient "langage, communication et société". Or, en théâtre on met beaucoup l'accent sur un projet de groupe qui consiste à monter et jouer une pièce de théâtre; l'accent n'est pas mis sur la lecture.

C'est en philosophie que la corrélation est la plus évidente avec les tests de lecture. En philosophie 101, session automne 88, la moyenne de nos trois groupes varie de 60 à 62%; à la session d'hiver 1989, cours 201, leur moyenne oscille de 54 à 61%. Ajoutons à ces chiffres une opération officieuse généralisée qui consiste à monter à 60% un étudiant qui en a 57%, les résultats sont alors à peu près identiques à ceux des post-tests en lecture. Nous croyons que les analyses et commentaires de textes faits en philosophie rejoignent les exercices faits dans le programme de lecture, résumés et compréhension de textes. Ces mêmes étudiants éprouvent des difficultés en lecture et en philosophie; par ailleurs leur moyenne générale est plus forte de 7 à 9%. Cet écart est-il attribuable seulement à des problèmes intellectuels ou à un manque d'intérêt, de motivation? Voilà une zone de clair-obscur qu'il serait difficile de dissiper totalement.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

Au début de la recherche-action de l'an dernier, nous anticipions que les étudiants ayant 65% et moins en français au secondaire étaient des candidats cibles pour des abandons ou des échecs. Il a été démontré à ce moment-là et cette année également qu'ils ont un peu plus d'échecs que l'ensemble du collège et à peu près l'équivalent pour les abandons.

Regardons les chiffres de cette année: en première session d'automne 88, au cégep de l'amiante, il y avait 4.8% d'abandons pour l'ensemble du collège et 6.9% pour les étudiants de première année. Comparés à ces derniers, nos 3 groupes concernés ont de 5% à 6.4% d'abandons. Même notre groupe témoin n'a eu que 5.1% d'abandons à cette session. A la 2e session, hiver 89, la moyenne des abandons au cégep est de 3.2%; le groupe complémentaire en a 4% et les 2 autres groupes 1% chacun. Nous pouvons donc conclure que nos candidats faibles en lecture ne forment pas le contingent important des abandons au collège.

Le portrait est un peu différent, quoique non catastrophique pour les échecs: pour l'ensemble du cégep en session d'automne 88, il y a 6.3% d'échecs alors qu'en première année seulement, nous en comptons 9.4%. Pour nos trois groupes, les échecs varient de 8.5 à 14.6%; le taux le plus élevé n'étant pas dans le groupe témoin mais dans le groupe du programme court. A la session de l'hiver 89, la

moyenne des échecs pour le collège était de 6%; le groupe témoin est le plus près avec 7% et le groupe du programme court de lecture récolte les pires résultats avec 19% d'échecs.En tenant compte également des moyennes générales obtenues, nous pouvons conclure que ces candidats ne sont pas automatiquement des cas d'abandons ou d'échecs. D'après notre recherche, nous ne pouvons malheureusement pas conclure que ceux qui ont suivi le programme d'habilitation à la lecture ont moins d'échecs et d'abandons que le groupe témoin.

4. COMMENTAIRES

4.1 LA VALIDITE DU MODELE EXPERIMENTAL

4.2 PROGRES EQUIVALENT DES TROIS GROUPES

4.3 METHODE EFFICACE DE LECTURE

4.4 ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'AIDE EN LECTURE

4.5 LE TRANSFERT AUX COURS REGULIERS

4.6 DES CANDIDATS AUX ECHECS ET ABANDONS?

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

4.7 MOTIVATION ET PERFORMANCE EN LECTURE

Un élément surprise de cette recherche fut la découverte qu'il n'existe pas de lien proportionnel entre la motivation à la lecture et les résultats aux tests de lecture. On s'attendrait normalement que ceux qui lisent peu vont être faibles dans les tests de compréhension en lecture. Or il ne semble pas y avoir de rapport direct de l'un à l'autre.

Les 19 premières questions du test perceptuel passé aux étudiants au mois d'août portaient sur la motivation à la lecture: quantité de lecture, activités de lecture au secondaire, intérêt pour la lecture, conscience que l'habileté en lecture est un gage de succès pour le cégep, l'université et le milieu de travail. Sur un maximum possible de 88, les 78 étudiants qui ont passé le test ont eu 41.6, la meilleure motivation étant 28/88 et la pire

65/88. Rappelons ici que plus le score est bas, meilleure est la motivation.

Les étudiants du cours complémentaire avaient 40/88, ceux du programme court 45/88 et ceux du groupe témoin 40/88 avec des résultats à l'écrit qui variaient de 42 à 48%. Or le groupe fort de 30 étudiants ayant 80% de moyenne au test écrit se classe aussi à 40.8/88 pour la motivation. Donc, pas plus d'intérêt et d'investissement d'énergie dans la lecture mais des résultats de 30 à 35% supérieurs. C'est assez extraordinaire!.

L'autre son de cloche qui confirme la même observation vient d'un groupe régulier d'étudiants évalués comme forts en classe dans tous leurs cours. En octobre 88, ces étudiants ont passé le même test perceptuel et le même test écrit que les étudiants dépistés à partir de leurs notes faibles en français au secondaire. Résultats: Motivation: 42/88; Test écrit: 78.5% de moyenne. Donc, le taux de motivation est semblable à la moyenne des 78 étudiants sondés en août (41.6/88) et pourtant la performance à l'écrit est de loin supérieure.

Ce qui est clair dans ceci, c'est qu'il n'existe pas de corrélation directe entre la motivation à la lecture et les performances en compréhension de texte. Quelqu'un peut ne pas lire beaucoup et obtenir de bons scores à un test de compréhension en lecture. Par contre, ceci ne prouve pas l'absurde de l'argument qui montrerait que plus un étudiant lit, plus il est faible en lecture; moins il lit, meilleurs sont ses résultats! Il est assez probable qu'une personne qui lit beaucoup a des chances d'obtenir de bons résultats. Ce que les constatations laissent voir, nous semble-t-il, c'est que beaucoup de cégépiens forts en classe ne lisent pas plus et n'ont pas plus d'intérêts pour la lecture que ceux qui sont faibles en classe. Ces jeunes comprennent bien, font des relations, sont capables de sortir les idées principales, la structure d'un texte; ils sont intelligents... mais pas des mangeurs de livres!

Avons-nous définitivement quitté la Galaxie Gutenberg? Nous ne le croyons pas. Cependant pour ces étudiants, il n'existe pas de mystique de la lecture; il ne semble pas y avoir chez-eux la conviction que la lecture est essentielle à une bonne formation intellectuelle. Ils ont probablement relativisé les instruments de connaissance; livres, télévision, ordinateur. Notre recherche n'a pas vérifié

l'impact de ce phénomène sur le français écrit mais ces deux éléments se tiennent comme les doigts de la main, nous semble-t-il.

Voilà qui termine les commentaires que nous voulions formuler à partir de certains faits saillants de la recherche. Evidemment, cela ne trace pas des sentiers précis de développement en lecture mais permet au moins de clarifier des aspects et de circonscrire de nombreux points d'interrogation qui restent en suspens.

CONCLUSION

CONCLUSION

Notre recherche visait comme objectif principal à vérifier l'efficacité d'un programme d'habilitation à la lecture. Au terme de ce travail, la conclusion la plus évidente et la plus honnête que nous puissions dégager est qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes observés. Il ressort tout de même selon nos observations et selon les post-tests, surtout celui de décembre 1988, que les étudiants du cours complémentaire semblent connaître une meilleure marge de progrès que l'autre groupe expérimental et le groupe témoin. Ceci est probablement explicable par le nombre d'heures investies dans des exercices de lecture et par un encadrement plus serré. Par contre, en n'ayant participé à aucun exercice particulier en lecture, le groupe témoin a aussi progressé visiblement.

Les résultats de cette recherche doivent être nuancés en tenant compte de la base statistique disponible. Nous l'avons expliqué au cours du rapport, 3 groupes de 15 étudiants constituaient dans notre contexte une base réaliste pour expérimenter ce programme d'habilitation. Pour la formation du cours complémentaire, nous avons également expliqué comment, d'un idéal de 15 nous avons abouti à une réalité de 7 étudiants. Il faut donc tenir compte de ces éléments quantitatifs dans l'interprétation des résultats obtenus.

Notre recherche a bénéficié d'un support méthodologique du Bureau d'études socio-graphiques inc.. Cette consultation a permis d'ajuster des éléments dans le pré-test et de valider nos résultats. D'ailleurs, on peut prendre connaissance à l'annexe 9 des commentaires et suggestions faites par cette firme consultante.

Il reste difficile d'évaluer l'impact de l'habilitation à la lecture sur les résultats obtenus dans l'ensemble des cours du cégep. Pour le moment, nous croyons que l'habileté de lecture demeure un facteur important dans la formation fondamentale. Par contre, elle n'est pas le seul facteur de réussite du point de vue de l'étudiant et il n'est pas sûr que tous les cours au cégep exigent des performances en lecture. Le rendement scolaire des étudiants observés montre qu'ils réussissent mieux dans leurs cours en général

que dans leurs tests de lecture, que ce soient les tests de décembre 88 ou ceux d'avril 89.

Enfin, ce programme d'habilitation à la lecture s'est déroulé sur une session, donc à court terme. Aurions-nous le même type de résultat si ce programme d'aide se continuait à long terme? Il faudrait, pour s'engager dans cette voie, évaluer le rapport coût - bénéfices. Le travail à long terme pourrait peut-être produire des effets plus visibles dans cette démarche d'habilitation à la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTATION CONSULTEE

BALEINE, Marina de, "La solitude", **Psychologie** # 9, mars 1984, p. 30 à 31.

BARBEAU, François, "Le suicide chez les adolescents", **Le devoir**, 10 sept. 1986.

BILLY, Hélène de, "Jeunes: A force de petits pas...", **Châtelaine**, juillet 1983, p. 33 à 38.

BILLY, Hélène de, "Les fugueurs", **Justice**, avril 1986.

CLARKE, Robert, **Naissance de l'homme**, Paris, Seuil, 1980, 267 p.

CONINX, Paul, "La publicité ou l'art de créer des images", **Protégez-vous**, oct. 1987, p. 45 à 51.

DROUIN, Gilles, "Peut-on remplacer l'amiante?", **Québec-Science**, juin 1986, p. 14 à 19.

ENJEUX, "**Fécondation in vitro**", Brochure publiée par le Conseil du statut de la femme, 1987, p. 16 à 19.

FLUCHAIRE, Pierre, **La révolution du rêve**, Ed. Dangles, St-Jean-de-Braye, 1985, 354 p.

GRAY, Martin, **Au nom de tous les miens**, Paris, Laffont, Livre de poche # 4203, 1975, 438 p.

HAMEL, Gérard, "L'éducation sexuelle: un besoin réel?", in **RND** # 6, juin 1982, p. 7 à 9.

LECLERC, Félix, Pieds nus dans l'aube, Ed. Fides, Montréal, 1946, p. 168 à 169.

LECLERC, Félix, "Procès d'une chenille", **Adagio**, contes. Montréal, Fides, 1943, 201 p.

MAUPASSANT, Guy de, "Une vendetta"; "La peur", tiré des **Contes choisis**, Ed. pour la jeunesse, Paris, Michel, 1956, 382 p.

MAUPASSANT, Guy de, "Histoire d'un chien", **Contes et Nouvelles**, Paris, Michel, 1972.

MELOCHE, Jacques P. et DORION, Jean, **Maux de tête et migraine**, Ed. de l'homme, Montréal, 1988, p. 39 à 43.

MEUNIER, Claude et SAIA, Louis, **Les voisins**, Montréal, Leméac, 1982, 197 p.

MILOT, Guy, **Choix de carrières**, Ed. de l'homme, Montréal, 1982, p. 50 à 52.

PERRON, Sylvie, "Meurtrier à 17 ans", **Justice**, octobre 1986, p. 19 à 21.

RICHAUDEAU, François, **La lecture rapide**, Paris, Retz, 1984, 97 p.

RIZKALLA, Samir, **Criminologie et réaction sociale**, ch. 6, "L'incarcération", p. 134 à 136, Modulo, Outremont, 1984, 184 p.

ROY, Hélène, "Une histoire normale", **L'actualité**, juin 1987

ROY, Michel, "Aider l'étudiant ou l'université?", **Le soleil**, samedi 5 nov. 88.

SIRIM, **Alors survient la maladie**, Empirika/Boréal Express, Montréal, 1984, 484 p.

THERIAULT, Yves, "La robe déchirée", "Le gué dans le torrent", in **Valère et le grand canot**, récits, VLB, Montréal, 1981, 286 p.

THERIAULT, Yves, "Le secret de Justine", **La femme Anna et autres contes**, VLB, Montréal, 1981, 321 p.

WHEELER, Dave, **La vie après la mort**, Presses Sélect, Montréal, 1980, 155 p.

REFERENCES

GENERALES

REFERENCES GENERALES

BLOUIN, Yves, "L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90", **Pédagogie collégiale**, vol.2 # 4, mai 1989, p. 25 à 31.

BOURBEAU, Nicole, **La lisibilité des textes didactiques**, Collège de Sherbrooke, juin 1988, 127 p.

HENRI, France et KAYE, Anthony, **Le savoir à domicile**, PUQ, 1985, chapitre 8.

STERNBERT, J. Robert, "How can we teach intelligence?", **Educational Leadership**, 42 # 1, sept. 1984, p. 38 à 48.

ANNEXES

ANNEXE 1

Collège de la région de l'amiante (C.E.G.E.P.) Téléphone: (418) 338-8591, 671 boulevard Smith sud, Thetford Mines, Qué. G6G 1N1

Le 4 août 1988.

Bonjour,

Pendant la session prochaine, je m'occuperai d'un projet qui veut aider ceux et celles qui ont certaines difficultés en lecture (compréhension, résumé, structure des idées, etc.).

Sur la base des notes de français obtenues au secondaire (65% et moins) tu as été choisi(e) pour venir passer quelques brefs tests de lecture. Durée des tests: 1 heure. À la suite de ces tests, je suggérerai à ceux et celles qui en ont le plus besoin un programme particulier d'aide en lecture. Ceci est toujours sur une base volontaire.

Donc, je t'invite à venir le 22 août lors de l'après-midi d'accueil à ***13h00 au local 1048*** *du Collège si tu es dans l'un des programmes suivants: 300.1, 400.1, 351., 211., 241., 243., 271.*

.../2

Si tu es dans l'un des programmes suivants, 200.1, 600.1, 180., 410., 412., 420., viens **au même local 1048 à 15h00**.

Le numéro encerclé correspond à ton programme.

Je t'attends donc avec plaisir lors de cet après-midi d'accueil du 22 août. Quelqu'un sera à la porte centrale pour t'indiquer l'endroit.

Merci et à bientôt.

Roland Houle

Roland Houle
Responsable du projet de lecture

RH/ff

LE SUICIDE CHEZ LES ADOLESCENTS.

par François Barbeau.

NOTRE SOCIETE TOUT ENTIERE EST EN CRISE D'ADOLESCENCE.

Le Devoir, mercredi 10 sept. 1986.

Par 1 Dans son petit bureau de l'hôpital de Montréal pour enfants, le Dr. Mounir Samy réfléchit quelques instants avant d'expliquer pourquoi les adolescents se suicident. A travers ses lunettes, ses yeux pénétrants fixent de longs instants un point invisible, puis son regard retrouve sa mobilité. Poser la question de cette façon, répond-il, sous-entend que le suicidé ne veut pas vivre, et c'est prendre quelque chose pour acquis, c'est une façon très rationnelle de voir les choses alors que le comportement humain, à un âge de turbulence, à un âge excessif comme celui de l'adolescence, n'est justement pas rationnel. On ne peut pas parler de cause à effet.

Par 2 Le Dr. Samy n'est pas en terrain inconnu. Psychiâtre de formation, il a ouvert à l'hôpital de Montréal pour enfants le premier centre au Canada d'intervention en cas de crise suicidaire qui s'adresse à des adolescents. Dans ses propos, une phrase est particulièrement troublante: " L'alternative à la tentative de suicide est simple: il suffit de pouvoir parler à quelqu'un."

Par 3 On peut à prime abord, dit-il, faire une distinction assez importante entre les comportements suicidaires qui peuvent prendre forme de gestes, de tentatives ou de menaces. Le Dr. Samy regroupe dans cette catégorie les adolescents pour qui le suicide est une façon ultime de forcer, de causer, de provoquer, d'inciter des changements dans leur environnement qui est sourd , inexistant, vacant. Mais il n'y a pas d'explication simple au suicide des adolescents, poursuit-il. On ne peut que chercher à comprendre le phénomène, notamment pour ce qui a trait au Québec, province qui peut revendiquer le championnat du monde des suicides chez les adolescents.

Par 4 Le Québec, poursuit le Dr. Samy, est l'une des sociétés qui a connu les plus grands changements fondamentaux dans la plus brève période de temps, équivalente à une génération et demie. Ces changements ont pris de court les parents de ces adolescents, parents qui sont eux-mêmes encore à la recherche de leur identité. En somme, les adolescents se sont retrouvés dans une société en pleine crise d'adolescence. On peut définir l'adolescence comme cette période de

la vie durant laquelle il est possible de mettre de côté tous ses acquis pour faire l'expérience de son autonomie, de son émancipation, pour ensuite revenir à ces acquis. Mais si toute la société passe elle-même par une crise d'adolescence, l'adolescent se trouve trahi, il revient à une famille qui a rejeté ses valeurs, ses principes, à une famille qui se remet en question, à une société dans laquelle se trouvent désuets même les sentiments de patriotisme.

Par 5 Le Dr. Samy est très frappé par la grande liberté dont jouissent les adolescents du Québec, du Canada, de l'Amérique en général, une liberté, note-t-il , plus grande que celle dont peuvent jouir de nombreux adultes sur la planète. Les adolescents québécois, donc, sont libres, mais ne possèdent aucune autonomie. Voilà le coeur du problème, cette incongruité entre le degré de liberté et le manque d'autonomie. La liberté sans l'autonomie, c'est la fragmentation.

Par 6 Le plus gros handicap de nos jeunes, estime-t-il, c'est qu'on ne leur a pas appris à tolérer, à accepter l'effort, à tolérer la souffrance mentale, la frustration, à travailler pour des buts à long terme. On a cherché à inculquer à ces enfants, qui sont devenus adolescents, qu'il est possible d'apprendre en jouant (apprenez les mathématiques en jouant, l'anglais en jouant) et on leur a menti, puisque, pour apprendre, il faut faire des efforts, des compromis. Et voilà que ces jeunes pensent que, s'ils n'ont rien appris, c'est qu'ils sont stupides.

Par 7 D'autre part, les systèmes décisionnels de notre société sont si complexes, constate le Dr. Samy, qu'aucun adulte n'a l'impression d'exercer la moindre influence sur la société, à plus forte raison aucun adolescent, d'où un sentiment d'impuissance.

Par 8 Après quelques secondes de réflexion, il enchaîne sur l'effritement de la société, sur la relation entre l'attitude de cette société vis-à-vis l'avortement et le suicide, attitude fondée, selon lui, sur le principe selon lequel la vie n'est pas une valeur absolue, attitude qui accorde plus d'importance à la qualité de la vie qu'à la vie elle-même, et qui pourrait se résumer ainsi: La vie ne vaut pas la peine d'être vécue si je ne peux pas bien la vivre. Il n'y a pas de suicide, pas d'avortement dans les camps de réfugiés palestiniens, fait-il remarquer, parce que si on touche à la vie, la cause tout entière d'un peuple est amoindrie.

Par 9 Pour le Dr. Samy, il est surtout important de ne pas banali

le suicide. Il ne faut pas en parler tant et tant que les gens viendront à le trouver normal. On a banalisé tout le reste,dit-il, mais il faut que le suicide reste mystifié, parce qu'il est incompréhensible. Après tout, rappelle-t-il en citant Camus, le suicide est la seule question philosophique qui compte.

Par 10 En plus des changements fondamentaux dont ils sont les témoins dans la société québécoise, explique encore un Dr. Samy intarissable, les adolescents baignent maintenant dans une culture spatiale, par opposition à une culture temporelle. Autrement dit, ils sont de cette culture qui n'est pas fondée sur la mémoire, qui ne fait pas de lien direct entre le passé, le présent et l'avenir mais qui compte sur l'immédiat. Or l'identité a besoin de liens qui s'étendent dans le temps, et la culture spatiale n'est pas intégrée dans le temps. La vie des adolescents n'est qu'une continuité de moments présents qui n'ont pas de sens, qui ne peuvent être reliés les uns aux autres, donc une discontinuité perpétuelle.

Par 11 Un autre facteur entre en ligne de compte, la passivité dans laquelle l'individu est acculé par l'Etat Providence, qui s'immisce à tous moments dans la vie des Québécois pour tenter de les soulager de tous leurs problèmes, comme si la vie tout entière était un fardeau, jouant ainsi le rôle qui était dévolu autrefois à la cellule familiale. Les liens familiaux s'affaiblissent à chaque fois que l'Etat se met à jouer le rôle de la famille, déplore le DR. Samy.

Par 12 Et la preuve de l'affaiblissement de ces liens de famille, il la constate à l'hôpital: les adolescents suidicaires, dit-il, sont de moins en moins susceptibles d'être accompagnés de leurs parents quand ils arrivent ici. Il faut que nous exigions la présence des parents, et ces derniers refusent souvent de venir au chevet de leur fils ou de leur fille, fille qui vient d'attenter à ses jours.

Par 13 C'est donc cet affaiblissement ces liens de la famille et cette discontinuité dans leur vie qui rend les adolescents si vulnérables au suicide. Pour illustrer cette vulnérabilité, le Dr. Samy rappelle que 80 % des tentatives de suicide des adolescents de 14 à 19 ans sont le résultat d'une peine d'amour, de la rupture d'une relation, qui peut avoir été de courte durée. Pour ceux dont toute la vie n'a été qu'une série de discontinuités, cette rupture est intolérable.

Par 14 Quatre-vingt dix pour cent des adolescents qui font des tentatives de suicide, note le Dr. Samy, ne veulent pas mourir: ils

font d'ailleurs des tentatives qu'on appelle bénignes ou moyennes. Ils n'en éprouvent pas moins une détresse mentale au moins égale sinon plus grande que celle que connaissent les adolescents qui s'enlèvent la vie.

Par 15 Le suicide est-il une maladie mentale? Non, répond-il, mais c'est un acte qui peut être le symptôme d'une maladie mentale. Toutefois, la très grande majorité des adolescents qui cherchent à s'ôter la vie n'ont pas de problèmes psychiâtriques mais des problèmes d'ordre psycho-social ou familial.

Par 16 Le Dr. Samy a ouvert à l'hôpital pour enfants de Montréal une clinique d'intervention de crise suicidaire, la seule de son genre au Canada, où les jeunes gens qui contemplent le suicide sont invités à se présenter. Si personne n'écoute un suicidaire, la catastrophe est imminente. Pour lui, il est essentiel de provoquer la crise, si elle n'est pas encore déclenchée, parce que c'est à travers la crise qu'on peut arriver à des changements.

Fin.

font d'ailleurs des tentatives qu'on appelle bénignes ou moyennes. Ils n'en éprouvent pas moins une détresse mentale au moins égale sinon plus grande que celle que connaissent les adolescents qui s'enlèvent la vie.

Par 15 Le suicide est-il une maladie mentale? Non, répond-il, mais c'est un acte qui peut être le symptôme d'une maladie mentale. Toutefois, la très grande majorité des adolescents qui cherchent à s'ôter la vie n'ont pas de problèmes psychiâtriques mais des problèmes d'ordre psycho-social ou familial.

Par 16 Le Dr. Samy a ouvert à l'hôpital pour enfants de Montréal une clinique d'intervention de crise suicidaire, la seule de son genre au Canada, où les jeunes gens qui contemplent le suicide sont invités à se présenter. Si personne n'écoute un suicidaire, la catastrophe est imminente. Pour lui, il est essentiel de provoquer la crise, si elle n'est pas encore déclenchée, parce que c'est à travers la crise qu'on peut arriver à des changements.

Fin.

QUESTIONNAIRE

Le suicide chez les adolescents

1- **Par. 1** **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- Le Dr. Mounir Samy travaille dans un hôpital de Montréal.
2- Il ne faut pas poser la question du suicide à des jeunes qui ont tenté de se suicider.
3- On ne peut répondre à la question du suicide dans une optique rationnelle seulement.
4- L'adolescent est à l'âge de la turbulence.

2- **Par. 2** **Selon le Dr. Samy, qu'est-ce qui peut empêcher un suicide?**

1- Se distraire en allant dans des "parties".
2- Réussir à communiquer avec une autre personne.
3- Contacter quelqu'un qui peut l'aider en lui prêtant de l'argent.
4- Faire de l'exercice et se tenir en forme.

3- **Par. 3** **Quel est le sens des comportements suicidaires?**

1- C'est le signe que la personne est tannée de vivre.
2- C'est le signe que les adolescents sont perturbés.
3- C'est une façon de secouer un milieu qui ne tient pas compte du jeune.
4- Le comportement suicidaire n'exprime rien de précis.

4- **Par. 4** **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- C'est toute la société qui est en crise d'adolescence.
2- Il y a beaucoup de changements dans notre monde actuel.
3- Les parents d'aujourd'hui n'ont plus de valeurs solides.
4- Les familles d'aujourd'hui ont renié leurs valeurs.

...6/

5- **Par. 4** **L'adolescent se trouve trahi parce que:**

1- La famille et la société sont devenues trop matérialistes.
2- La famille et la société n'ont plus de valeurs clairement identifiées.
3- La famille et la société n'ont plus de fierté devant le drapeau canadien.
4- La famille et la société ont perdu les croyances religieuses d'autrefois.

6- **Par. 5** **Quelle expression correspond le plus à "La liberté sans l'autonomie"?**

1- C'est être libre et être adolescent.
2- Je peux faire ce qui me plaît quand ça me plaît.
3- Ma liberté s'arrête là où commence celle d'autrui.
4- Ça ne sert à rien de faire des choix si je ne suis pas responsable de mes actes.

7- **Par. 5** **Que veut dire le mot fragmentation?**

1- Séparation en plusieurs morceaux.
2- Addition de plusieurs parties d'un ensemble.
3- Capacité qu'a un corps de prendre de l'expansion.
4- Sentiment de frustration éprouvé par une personne qui ne se sent pas libre.

8- **Par. 6** **L'idée principale de ce paragraphe est:**

1- Il faut faire des sacrifices pour réussir dans la vie.
2- Il faut apprendre à relaxer, à éviter le stress.
3- C'est possible d'apprendre des matières de classe par des jeux.
4- Les jeunes qui n'apprennent pas pensent qu'ils sont stupides.

...7/

9- Par. 8 **Quelle attitude le Dr. Samy reproche-t-il à notre société?**

1- On attache plus d'importance à la qualité de la vie qu'à la vie elle-même?
2- On est prêt à accepter l'avortement, donc on n'aime pas la vie pour elle-même.
3- On n'est pas prêt à sacrifier sa vie personnelle pour sauver celle d'un autre.
4- la majorité des gens croient que la vie vaut la peine d'être vécue.

10- Par. 8 **Pourquoi faire un rapport avec les camps de réfugiés palestiniens?**

1- Parce que le Dr. Samy est un pro-palestinien contre l'état d'Israël.
2- Parce que les réfugiés, même s'ils n'ont pas de belles conditions de vie, ont grandement l'espoir de survivre comme peuple.
3- Parce que, selon les statistiques, il y a très peu de suicides dans ces camps.
4- Parce que ce sont des gens qui ont souffert alors que nous nous lamentons le ventre plein.

11- Par. 8 **Quel rapprochement le Dr. Samy fait-il entre l'avortement et le suicide?**

1- Les deux sont des sujets tabous.
2- Il s'agit dans les deux cas de la mort d'un être humain.
3- Dans les deux cas, la mort est préférée à une qualité de vie jugée faible.
4- Les deux suscitent beaucoup de réflexions dans notre société.

12- Par. 9 **L'expression "banaliser le suicide" veut dire:**

1- Mettre tout en oeuvre pour bannir le suicide.
2- Cacher les suicides et ne jamais en parler.

3- Faire en sorte que le suicide devienne un phénomène ordinaire comme tant d'autres.

4- En faire une question philosophique qui soit une balise dans la vie des gens.

13- Par. 10 **Choisissez le meilleur titre pour ce paragraphe:**

1- Dr. Samy intarissable.

2- Les changements de la société québécoise.

3- Place aux découvertes spatiales.

4- Les adolescents et leur culture.

14- Par. 11 **L'individu devient passif parce que:**

1- L'état ne subventionne pas assez les études et les activités de loisir.

2- La famille s'occupe trop des jeunes enfants, les douillette trop.

3- On n'a plus besoin de faire d'effort pour gagner quelque chose.

4- L'état intervient trop dans la vie des gens pour les soutenir.

15- Par. 12 **Le fait que plusieurs parents refusent d'accompagner à l'hôpital leur adolescent suicidaire est la preuve que:**

1- Les liens familiaux se sont affaiblis et l'état a pris la place.

2- Les parents veulent que leur jeune prenne ses responsabilités par lui-même.

3- Les parents sont trop occupés parce que le père et la mère ont un emploi.

4- Le manque d'affection des parents est la cause de la tentative de suicide du jeune.

16- Par. 18 **Les adolescents qui tentent de se suicider:**

1- En resteront marqués pour le reste de leurs jours.

2- En réalité ne veulent pas en finir avec la vie.

3- Sont frustrés après coup parce qu'ils se sont ratés.

4- Éprouvent de grandes douleurs physiques.

GÉNÉRAL Divers paragraphes

17- "Notre société est en crise d'adolescence", cela veut dire:

1- Que notre société québécoise est en période de croissance rapide, de virage technologique.

2- Que le Québec est dans la période de la révolution tranquille.

3- Que la société passe par la puberté et donc découvre la sexualité.

4- Que la société se cherche, qu'elle n'est pas stable dans ses valeurs, qu'elle est en période de changements.

18- Selon le Dr. Samy, quelle est la meilleure aide qu'on peut apporter à des adolescents suicidaires?

1- Les écouter, prêter l'oreille à ce qu'ils ont à dire.

2- Leur organiser des loisirs pour se distraire.

3- Leur trouver du travail pour qu'ils aient de l'argent de poche.

4- Organiser des rencontres de parents pour qu'ils connaissent mieux la mentalité des adolescents.

19- Sur qui repose la responsabilité des suicides chez les adolescents, selon ce texte:

1- Principalement sur la famille.

2- Principalement sur les adolescents.

3- Principalement sur la société actuelle.

4- Principalement sur le groupe d'amis.

20- Pourquoi les peines d'amour conduisent-elles souvent au suicide d'adolescents, selon le Dr. Samy?

1- Parce que c'est très décourageant d'avoir une peine d'amour.

2- Parce que les jeunes sont vulnérables au suicide.

3- Parce que c'est un autre lien affectif rompu.

4- Parce que l'amour est une valeur importante pour eux.

FEUILLE-RÉPONSES

Le suicide chez les adolescents

Paragraphe 1:				
Question 1	1	2	**(3)**	4
Paragraphe 2:				
Question 2	1	**(2)**	3	4
Paragraphe 3:				
Question 3	1	2	**(3)**	4
Paragraphe 4:				
Question 4	**(1)**	2	3	4
Question 5	1	**(2)**	3	4
Paragraphe 5:				
Question 6	1	2	3	**(4)**
Question 7	**(1)**	2	3	4
Paragraphe 6:				
Question 8	**(1)**	2	3	4
Paragraphe 8:				
Question 9	**(1)**	2	3	4
Question 10	1	**(2)**	3	4
Question 11	1	2	**(3)**	4
Paragraphe 9:				
Question 12	1	2	**(3)**	4
Paragraphe 10:				
Question 13	1	2	3	**(4)**
Paragraphe 11:				
Question 14	1	2	3	**(4)**
Paragraphe 12:				
Question 15	**(1)**	2	3	4
Paragraphe 14:				
Question 16	1	**(2)**	3	4
Divers paragraphes:				
Question 17	1	2	3	**(4)**
Question 18	**(1)**	2	3	4
Question 19	1	2	**(3)**	4
Question 20	1	2	**(3)**	4

Protocole de passation

du test oral.

.

Salut

Tu auras à lire à haute voix un court texte. Ce test nous permet de détecter les difficultés de lecture que tu pourrais avoir. Après la lecture, je te poserai quelques questions brèves sur ce que tu as lu. Tu pourras consulter brièvement le texte.
Est-ce clair?

Si oui, voici le texte que tu as à lire. Je l'écoute.

- **Lecture**

- **Grille d'observation du test oral**

  A accès à la feuille.

- **Questions:**

  Résumer l'essentiel (mot) sur la feuille.

- **Brocher ensuite les 2 feuilles.**

GRILLE D'OBSERVATION - TEST ORAL

		Faible	Moyen	Fort
-	Rythme de lecture	1	2	3
-	Intonation - Sens	1	2	3
-	Ponctuation	1	2	3
-	Enfarges (blocage pour lire un mot)	1	2	3
-	Titre	1	2	3
-	Concentration apparente	1	2	3
-	Sûreté de la voix	1	2	3
-	Distance physique (yeux - feuille)	1	2	3
-	Tremblements	1	2	3
-	Conscience d'un manque de mots	1	2	3

DES JEUNES POUR QUI SONNE LE GLAS

Extrait d'un article de France Paradis,
Le Devoir, 3 août 1987.

Vincent, 23 ans, vient d'apprendre qu'il a le sida. Sylvain souffre d'une insuffisance rénale depuis l'âge de quatre ans. Il a aujourd'hui 18 ans. Pierre est venu au monde il y a 22 ans, avec la fibrose kystique. Tous trois sont condamnés. Selon qu'ils viennent de l'apprendre ou le savent depuis toujours, leur appréhension de la mort sera différente. De la première minute du diagnostic jusqu'au dernier moment, ils lutteront de toutes leurs forces pour la vie. Avec, toujours, l'espoir de vaincre la mort. Une sorte de pensée magique qui veut qu'à la fin, les gentils sortent gagnants...

Dans son livre "Les étapes de la mort", Elisabeth Kubler-Ross décrit les cinq étapes de cheminement de l'être humain vers la mort. La première des étapes étant celle de la négation et de l'agressivité, la seconde celle de l'apathie. On aménage ensuite son quotidien pour continuer de vivre, puis c'est le renoncement à la lutte et enfin la régression vers la mort. En fait, on meurt comme on a vécu. Plus on aura développé notre endurance aux frustrations. Mais jamais facile. Contrairement à la croyance populaire, aucun des intervenants interviewés n'a connu de jeunes qui se sont suicidés en apprenant le diagnostic d'incurabilité. Tous veulent combattre.

ÉCHELLE

1- **Très grande difficulté à cerner le sujet.**

- Du mot à mot lu - relu
- Difficulté de sens

2- **Faible.**

Retrouve l'essentiel dans le texte après hésitations et erreurs.

3- **Moyen.**

Avec le texte, ne fait pas d'erreur.... mais délai long.
Quelques imprécisions.

4- **Bon.**

Exact.
Avec consultation légère du texte.

5- **Excellent.**

Très juste
sans consultation.

QUESTIONS - TEST ORAL

NOM DE L'ÉTUDIANT(E) _____

5. Excellent 4. Bon 3. Moyen
2. Faible 1. Très faible

SUJET	1 2 3 4 5	RÉSUMÉ DE LA RÉPONSE
Quel est le sujet de ce texte?	1 2 3 4 5	
Mentionne une idée tirée du livre de Kubler-Ross.	1 2 3 4 5	
Quelle est, selon le texte, l'attitude générale des jeunes atteints de maladie incurable?	1 2 3 4 5	
Que signifie le mot "apathie" dans le texte?	1 2 3 4 5	
Complète cette phrase "Plus on aura développé notre endurance aux frustrations, plus ce sera _____de mourir."	1 2 3 4 5	

ollège d'enseignement général et professionnel de Thetford Mines, 671 sud, boulevard Smith, Thetford Mines, Qué. Téléphone : (418) 338-8591

TEST PERCEPTUEL

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION ET SUR LES HABILETÉS EN LECTURE

PRÉSENTATION

Ce questionnaire vise à connaître ton intérêt personnel pour la lecture et aussi ta perception concernant tes habitudes de lecture. Lis-tu beaucoup? Fais-tu un lien entre la lecture et ta réussite scolaire? Comment lis-tu? Quelles ont tes difficultés les plus courantes?

Tes réponses seront traitées de façon confidentielle. Nous te remercions à l'avance de ta bonne collaboration.

ROLAND HOULE,
Responsable du projet de lecture

TON NOM: _____

QUESTIONNAIRE

(Encercle le chiffre correspondant à ta réponse)

1. Au cours de la dernière année, as-tu lu des revues?

   1. Non
   2. Oui, 1 ou 2
   3. Oui, 1 par mois
   4. Oui, 1 aux 2 semaines
   5. Oui, 1 par semaine
   6. Oui, plusieurs par semaine

2. Au cours de la dernière année, as-tu lu des livres ou des romans?

   1. Non
   2. Oui, 1 ou 2
   3. Oui, 1 par mois
   4. Oui, 1 aux 2 semaines
   5. Oui, 1 par semaine
   6. Oui, plusieurs par semaine

3. Au cours de la dernière année, as-tu lu des journaux?

   1. Non
   2. Oui, 1 ou 2
   3. Oui, 1 par mois
   4. Oui, 1 aux 2 semaines
   5. Oui, 1 par semaine
   6. Oui, plusieurs par semaine

4. Pour toi, la lecture est-elle une activité qui te procure . . .

   1. Aucun plaisir
   2. Un peu de plaisir
   3. Passablement de plaisir
   4. Beaucoup de plaisir
   5. Énormément de plaisir

Les phrases suivantes concernent ce que tu as vécu au cours de ta dernière année de secondaire. Indique si tu as vécu les situations suivantes . . .

1. Toujours
2. Souvent
3. Parfois
4. Rarement
5. Jamais

(Encercle le chiffre correspondant à ton vécu)

5.	Au cours de ma dernière année au secondaire, je devais lire des textes ou des livres . . .	1	2	3	4	5
6.	Au cours de ma dernière année au secondaire, j'ai lu les textes que le professeur obligeait à lire.	1	2	3	4	5
7.	Au cours de mon secondaire V, j'ai lu les textes que le professeur suggérait.	1	2	3	4	5
8.	Au cours de mon secondaire V, en plus des textes obligatoires et suggérés, j'ai lu d'autres textes intéressants concernant la matière des cours.	1	2	3	4	5

9.	Quand je lisais un texte ou un livre, je le lisais au complet.	1	2	3	4	5
10.	Quand je lisais un texte ou un livre, je m'efforçais de tout comprendre parfaitement.	1	2	3	4	5
11.	Quand je lisais des textes ou des livres, je prenais tout le temps nécessaire pour bien comprendre.	1	2	3	4	5

Les phrases suivantes concernent aussi ce que tu as vécu au secondaire V. Indique si tu es . . .

1. Très en accord
2. En accord
3. En désaccord
4. Très en désaccord
5. Ne sais pas

12.	Être habile en lecture, c'est un atout essentiel pour réussir des études collégiales.	1	2	3	4	5
13.	Être habile en lecture, c'est un atout essentiel pour réussir des études universitaires.	1	2	3	4	5
14.	Être habile en lecture, c'est un atout essentiel pour bien réussir dans l'emploi que je désire à la fin de mes études.	1	2	3	4	5
15.	J'aurais aimé mieux comprendre les textes et les livres que j'ai lu l'an passé.	1	2	3	4	5
16.	À mon avis, les cours de la première session du collégial exigent des habiletés importantes de lecture pour réussir.	1	2	3	4	5

17. En secondaire V, la lecture des textes ou des livres étaient pour moi une activité

1- Très intéressante
2- Intéressante
3- Peu intéressante
4- Très peu intéressante
5- Ne sais pas

18. Améliorer mes habiletés de lecture est pour moi . . .

1- Très important
2- Important
3- Peu important
4- Très peu important
5- Ne sais pas

19. Si j'avais des difficultés de lecture, je serais intéressé, pour corriger ces lacunes, à faire . . .

1- Aucun effort
2- Un peu d'effort
3- Passablement d'effort
4- Beaucoup d'effort
5- Énormément d'effort

...4/

Pour répondre, utilise un seul choix de réponse parmi les suivants:

1. faux
2. vrai, pour quelques textes
3. vrai, pour la plupart des textes
4. vrai, pour tous les textes

(Encercle le chiffre correspondant à ta situation pour chaque question.)

IMPORTANT:

Au moment de répondre à chacune des questions, considère uniquement tes lectures à caractère scolaire.

20.	Ça me prend trop de temps pour lire un texte.	1	2	3	4
21.	Quand je lis, je ne prends pas en notes les éléments essentiels.	1	2	3	4
22.	Quand je lis, je prononce les mots avec mes lèvres.	1	2	3	4
23.	Je suis distrait(e) quand je lis.	1	2	3	4
24.	Il m'arrive d'avoir à relire la même phrase pour la comprendre.	1	2	3	4
25.	Pour comprendre une phrase dans un texte non spécialisé, je dois la lire lentement et mot à mot.	1	2	3	4

Rappel: Considère uniquement les textes à caractère scolaire

26.	Quand je lis un texte (revue, volume) j'ai de la difficulté à dégager les messages principaux de l'auteur.	1	2	3	4
27.	Quand je lis des textes scolaires, je le fais devant la T.V. ou en écoutant de la musique.	1	2	3	4
28.	J'ai de la difficulté à résumer en mes mots l'idée essentielle d'un paragraphe.	1	2	3	4
29.	J'ai de la difficulté à résumer en mes mots l'idée essentielle d'une phrase.	1	2	3	4

Pour répondre, utilise un seul choix de réponse parmi les suivants:

1. faux
2. vrai, pour quelques textes
3. vrai, pour la plupart des textes
4. vrai, pour tous les textes

(Encercle le chiffre correspondant à ta situation pour chaque question.)

30.	Quand les phrases sont longues, je perds le fil et je dégage difficilement l'idée de la phrase.	1	2	3	4
31.	Quand je lis, je reconnais difficilement la structure des phrases.	1	2	3	4

Rappel: Considère uniquement les textes à caractère scolaire

32.	Quand je lis, je ne prévois jamais l'action ou l'idée qui s'en vient pour m'aider à comprendre le texte.	1	2	3	4
33.	Je crois que j'ai plus de difficultés en lecture que la moyenne des étudiants(es).	1	2	3	4
34.	Quand je lis seul,à haute voix, je bafouille souvent.	1	2	3	4
35.	J'ai de la difficulté à comprendre le vocabulaire dans les textes que les professeurs nous passent.	1	2	3	4
36.	Pendant que je lis un texte, je ne me sers pas du titre de ce texte pour m'aider à le comprendre.	1	2	3	4
37.	A moins qu'on me le demande, je ne cherche pas à dégager le plan global d'un texte pour le comprendre.	1	2	3	4
38.	J'ai de la difficulté à retenir ce que je lis.	1	2	3	4
39.	Avoir à lire un texte représente pour moi une tâche difficile.	1	2	3	4
40.	Parce que j'ai des difficultés en lecture, je ne lis pas souvent (textes scolaires et autres)	1 2 3 4	faux plutôt vrai vrai très vrai		

41. Indique brièvement une difficulté que tu éprouves en lecture _____

_____

_____

Merci de ta collaboration!

RESULTATS DU TEST PERCEPTUEL.

TABLEAU COMPARATIF

	Groupe fort (30)	Groupe témoin (15)	Groupe 1 hr/sem (15)	Groupe 45 hres (7)	Moyenne des 78	Groupe fort régulier (25)
MOTIVATION						
1- Revues	3.9	3.3	2.8	3.5	3.4	3.4
2- Livres	2.6	2.7	2.2	2.5	2.5	2.8
3- Journaux	5.1	4.8	4.2	4.2	4.6	4.8
4- Plaisir	3	2.5	2.4	2.7	2.3	2.9
6- Textes obligatoires	1.7	1.8	1.9	1.7	1.8	2
7- Textes suggérés	3	2.7	3.4	3	3	3.2
8- Textes libres	3.7	3.9	4.2	3.5	3.8	3.8
9- Lire au complet	1.6	1.8	2	1.7	1.8	1.4
10- Comprendre	2	2.1	2	2.2	2.1	2
11- Temps	2.1	2	2.3	2.2	2.1	2.1
12- Réussir cégep	1.7	1.4	1.8	1.4	1.6	1.9
13- Réussir université	1.6	1	1.8	1.5	1.5	1.7
14- Réussir emploi	1.7	1.7	2.2	1.7	1.8	2
16- Exigences	1.8	1.4	2	2.5	1.9	2.2
17- Sec. V	2.3	2.5	2.6	2.4	2.5	2.3
18- Améliorer	2.3	1.6	1.9	1.4	1.8	2.1
19- Corriger	3.6	3.8	3.6	4.1	3.8	3.6

	Groupe fort (30)	Groupe témoin (15)	Groupe 1 hr/sem (15)	Groupe 45 hrs (7)	Moyenne des 78	Groupe fort régulier (25)
HABILETES						
20- Temps	1.9	2.2	2.5	2.4	2.3	1.8
21- Prise de notes	2.2	2.4	2.4	2.2	2.3	2.5
22- Prononcer	1.6	1.7	2.2	2.4	2	1.3
23- Distrait	1.5	1.8	2.3	2.2	2	1.8
24- Relire	2.3	2.6	2.8	2.1	2.5	2.2
25- Mot à mot	1.3	1.8	2	1.5	1.7	1.6
26- Dégager	1.8	1.9	2.2	2	2	1.7
27- T.V., musique	1.7	1.8	1.4	1.1	1.5	1.5
28- Paragraphe	1.9	2.3	2	2.4	2.2	1.7
29- Phrase	1.7	2	1.8	2.2	1.9	1.6
30- Longueur	1.8	2.1	2.3	2.2	2.1	1.7
31- Structure	1.8	2.1	2.2	1.7	2	1.7
32- Prévoir	1.7	1.8	1.9	2.1	1.9	1.6
33- Difficultés	1.3	1.9	2	2.1	1.8	1.3
34- Bafouille	1.7	1.9	1.9	1.7	1.8	1.4
35- Vocabulaire	1.6	1.8	1.9	1.6	1.7	1.6
36- Titre	1.5	1.5	1.8	1.5	1.6	1.4
37- Plan	2.5	2.1	2.4	2.7	2.4	2.4
38- Retenir	1.5	2	2.1	1.9	1.9	1.6
39- Difficile	1.4	1.9	1.6	1.5	1.6	1.2
40- Lire	1.2	2.1	2.1	1.4	1.7	1.4

41- **Indique brièvement une difficulté que tu éprouves en lecture:**

les 78:

. je bafouille quand je lis à haute voix (9)
. me souvenir de ce que j'ai lu (7)
. lire des mots difficiles ou nouveaux (7)
. comprendre tous les mots et le sens d'un texte (5)
. je lis trop vite et dois revenir pour comprendre (4)
. je change des mots en lisant (3)
. résumer en mes mots l'idée de l'auteur (3)
. je lis trop lentement (3)
. je manque d'attention (3)
. comprendre des textes compliqués: politique, écologie (2)
. saisir le message du premier coup (2)
. répondre à des questions sur un texte (2)
. me concentrer sur un texte qui ne m'intéresse pas (2)
. je n'ai pas de difficulté (2)
. je ne m'occupe pas de la ponctuation
. lire des textes sans histoire ou en parabole
. faire des liens entre les parties
. me concentrer en début de lecture
. lire correctemetn une question d'examen si elle n'est pas posée comme dans le livre
. quand je lis trop longtemps, les yeux me chauffent
. je n'aime pas lire
. je ne lis pas assez pour savoir mes difficultés

les 25 du groupe fort (11 oct. 88)

. comprendre et résumer certains textes (4)
. trouver l'idée principale d'un paragraphe (3)
. retenir ce que j'ai lu (2)
. comprendre des phrases longues et obscures (2)
. le manque d'attention (2)
. prendre les notes essentielles d'un texte
. rédiger l'idée principale d'un texte en une phrase
. le vocabulaire inconnu
. lire dans un mauvais éclairage car mes yeux ont besoin de beaucoup de lumière
. lire vite
. aucun attrait pour la lecture sauf humoristique
. aucune difficulté mais je n'aime pas lire

REMARQUES SUR LE TEST PERCEPTUEL.

1- Pour des fins de compilation des résultats, on doit inverser l'ordre de numérotation des réponses aux questions 1 à 4 et 19.

2- La question 5 a été ignorée dans la compilation parce qu'elle ne portait pas sur la motivation, mais sur l'obligation à lire.

On a mis de côté également la question 15 à cause de son ambiguité; un étudiant pouvait être en désaccord tout en ayant déjà très bien compris le texte.

3- Les réponses cotées 5 "Ne sais pas" n'ont pas été additionnées aux autres.

4- Dans la partie du test portant sur les difficultés-habiletés de lecture, nous n'avons pas comptabilisé les réponses cotées 1 parce qu'elles équivalent à "Faux". Ceci contribue à baisser la moyenne sur 84.

5- Afin de donner plus de rigueur scientifique au test perceptuel utilisé l'an dernier pour la recherche-action, nous avons consulté une firme spécialisée dans ce domaine, le Bureau d'Etudes socio-graphiques inc. Voir le document ci-joint de Pierre-Julien Guay, "Habilitation à la lecture: plan de recherche". Le test contenait surtout des questions portant sur la manière de lire des étudiants, leurs habiletés-difficultés ceci dans la perspective du processus de lecture. Nous voulions intervenir auprès des étudiants en difficultés sous cet angle et avions donc construit le questionnaire dans cette optique. On nous a suggéré d'ajouter des items sur la motivation et de reformuler certaines questions, ce qui fut fait.

On nous suggérait également de vérifier la validité du construit en administrant le test à un groupe fort en lecture. On disait que "ce groupe devrait normalement atteindre des scores très élevés à ce test". Ce fut vrai pour la partie traitant des habiletés de lecture mais non significatif pour la partie traitant de la motivation.
Par souci d'honnêteté scientifique, nous devons également signaler ici les questions de ce test perceptuel dont le Bureau d'études socio-graphiques

inc. nous a recommandé le rejet après analyse statistique des résultats (1). Des questions que nous avions jugées pertinentes selon le contenu, se sont avérées sans réel pouvoir de discrimination. Voici la liste des question à rejeter et la raison:

2 - Lecture de livres - pas de pouvoir de discrimination

6 - Lectures obligées - faible discrimination;
- dépression moyenne

8 - Textes autres - aucun pouvoir de discrimination

#13 - Réussir université - aucune discrimination
- dispersion moyenne

#14 - Réussir emploi - aucune discrimination
- dispersion moyenne

#16 - Exigences Collégiales - faible discrimination

#18 - Améliorer lecture - faible pouvoir de discrimination

#20 - Trop de temps - faible pouvoir de discrimination

#22 - Lire avec lèvres - aucun pouvoir de discrimination

#25 - Lire mot à mot - faible discrimination
- dispersion moyenne

#27 - TV et musique - aucun pouvoir de discrimination

#36 - Titre - aucune discrimination
- dispersion moyenne

(1) Si quelqu'un devait utiliser ce test perceptuel, il serait probablement prudent de tenir compte de ces avis basés sur l'analyse statistique. Nous joignons à l'annexe un extrait du rapport publié à ce sujet en janvier 1989 par Pierre-Julien Guay, Analyse d'items d'un questionnaire, portant sur la motivation et les habiletés de lecture.

Habilitation à la lecture : plan de recherche

Pierre-Julien Guay

Bureau d'études socio-graphiques inc.

1. Echantillonnage

1.1. Caractéristique de la population

Les difficultés de lecture peuvent provenir de plusieurs sources. Mentionnons par exemple la langue maternelle autre que le français et les troubles de l'audition et de la vision. L'inclusion d'un individu ayant une de ces caractéristiques dans des groupes expérimentaux de petite taille peut affecter la validité de la mesure des résultats. Trois methodes peuvent alors être envisagées:

a) L'utilisation de groupes en paires est recommandée lorsqu'on veut établir la différence entre deux types de traitement. Des tests statistiques non-paramétriques sont spécifiquement construits dans ce but. Chaque sujet du groupe expérimental doit être associé à un sujet du groupe contrôle sur la base de variables telles l'habileté et la motivation. En pratique toutefois, un tel pairage est parfois difficile à réaliser. La mortalité expérimentale a un effet double puisque le retrait d'un sujet entraine automatiquement le retrait du compagnon avec qui il est paire.

b) On peut restreindre le cadre de l'étude en excluant ces individus de la population étudiée.

c) On peut s'assurer que la distribution des individus dans les différents groupes expérimentaux soit la plus aléatoire possible ce qui devrait permettre de répartir les effets indésirables dans l'ensemble des groupes. Les contraintes horaires risquent toutefois de rendre cette option difficile à appliquer.

1.2 Design expérimental

Constitution des groupes

Le protocole retenu ici fait appel à des groupes indépendants. Par conséquent, les techniques statistiques utilisées pour l'analyse sont plus générales que celles disponibles pour l'étude de groupe en paires.

Groupes contrôle

Le protocole d'experimentation fait mention de deux groupes recevant un traitement et d'un groupe contrôle. Les tests statistiques ne peut comparer l'effet experimental sur les trois groupes à la fois de façon specifique. Un tel test nous indiquera seulement si les groupes proviennent de la même population ou non mais il ne pourra permettre de dire si le traitement court est plus efficace que le traitement long.

L'utilisation du même groupe contrôle pour comparer à la fois les résultat du groupe de traitement court et du groupe de traitement long n'est pas adéquate. En effet, nous ne pouvons accorder de confiance à une décision à propos de 3 échantillons lorsqu'ils sont comparés deux à la fois puisqu'à chaque fois, on se donne non pas une mais deux chances de rejeter l'hypothèse nulle!

Il faudrait préciser quelles seront les mesures de performance utilisé pour déterminer l'efficacité des programmes. Le protocole n'indique pas si des mesures répétées seraient effectuées sur le groupe contrôle (à la fin du programme court et du programme long respectivement). Si elles ne sont pas effectuées, on ne mesure pas la même chose puisque le groupe court à l'occasion d'utiliser ses habiletés sur une période plus longue. Si elles le sont, on utilise le test à deux reprises au total chez le groupe contrôle. Le groupe contrôle subit donc un effet d'entraînement au test ce qui rend cette mesure invalide.

L'utilisation de deux groupes de contrôle est nécessaire: un groupe pour le programme court et un groupe pour le programme long.

2. Instrument de mesure

2.1. Formulation

Echelle des choix de réponse

On peut s'interroger sur l'utilisation de «Très vrai» dans cette echelle. Est-ce que «Très vrai» est plus vrai que «Vrai»? La gradation observée entre 1 (implicitement «aucun texte») 2 (quelques textes) et 3 (la plupart de texte) est absente du niveau 4 et correspond au niveau 3 (la plupart de texte). Pour éviter toutes possibilités de confusion, nous proposons que l'élément 4 soit formulé ainsi: «vrai, pour tous (ou «la grande majorité») les textes».

Formulation des items

Généralité

Intitulé «Les habiletés de lecture», ce questionnaire concerne plus les difficultés de lecture. La formulation de plusieurs énonces est souvent négative et risque de provoquer une prise de conscience négative et peu motivante (surtout pour les groupes contrôle qui auront identifié toutes leurs «misères» mais rien reçu). Par exemple, les items 2, 13, 17 utilise la forme négative qui, à la lecture, est plus difficile à comprendre que la forme positive.

Par ailleurs on pourrait enlever l'accent sur les difficultés en reformulant en terme d'habileté. L'item 2 deviendrait: «Quand je lis, je prends des notes et je souligne».

Item 2

La prise de note et le soulignement sont-ils rattachés à la même habileté? Sinon, cet item devrait être scindé en deux. Un étudiant pourrait toujours prendre des notes et jamais souligner tandis qu'un autre ferait le contraire. Tous deux pourrait inscrire la même réponse.

Item 4, 5, 6, 16, 19 et 21

Le mot «souvent» n'est probablement pas utilisé dans le même sens dans les items (5,6,16,19 (soulignés)) et les items (4, 21). Dans le premier cas, cet adverbe ajoute une information superflue puisque l'échelle fait déjà état d'un gradation en terme de fréquence (quelques, la plupart ...).

L'adverbe modifie le sens de la phrase ou il se trouve. Pour des répondants en difficulté de lecture, cela rend le décodage du sens de la question plus aléatoire. Ce mot devrait être conservé seulement aux items 4 et 21.

Item 7, 9, 10

Le mot «misère» a une signification plus lourde que «difficulté». Lequel veut-on vraiment mesurer?

2.2. Analyse d'item

a) Analyse qualitative

Validité de contenu

Puisque le questionnaire est déjà appuyé sur une réflexion avancée et qu'il porte directement sur la perception des habiletés de lecture, on peut croire que sa validité de contenu est satisfaisante. Par contre, le nombre d'items mesurant la motivation est nettement insuffisant.

Validité de construit.

Elle pourrait être vérifiée en administrant le test à un groupe très fort en lecture. Ce groupe devrait normalement atteindre des scores très élevés à ce test. Cette vérification s'impose si on désire procéder à une analyse quantitative des items. Il faut dans ce cas déterminer à quel point de l'échelle on attribue un succès ou un échec.

b) Analyse quantitative

Généralités

L'analyse quantitative repose sur la notion de réussite d'item. Cela implique le codage des données en dichotomies. L'analyse de la validité de construit peut servir de base à l'établissement des dichotomies. Cette analyse nécessite des efforts plutôt importants et porte surtout sur la consistance des items par rapport à l'ensemble du test. Ces méthodes sont particulièrement utilisées lors de la construction de test standardisés destinés à de grandes populations. Les méthodes proposées ici doivent être utilisées de concert.

L'établissement de la validité de contenu et de construit pourrait être considéré suffisant dans le cas de la recherche sur la lecture.

Méthodes disponibles

a) L'indice de difficulté

b) Le cœfficient de discrimination

c) Le cœfficient de corrélation R bis

d) La moyenne obtenue par ceux qui ont réussi l'item

3. Tests statistiques recommandés

Il s'agit de vérifier la tendance centrale de deux échantillons indépendants. Trois niveaux de mesures semblent impliqués:

Nominal

Pour la mesure de l'utilisation d'une méthode systématique, les résultats sont des dichotomies. Le test recommandé est le test de probabilité exacte de Fischer. Ce test est présent dans l'option «statistics=all» de la procédure «crosstabs» de SPSS.

Ordinal

Pour la mesure à l'aide de test non-standardisé, le test de Kolmogorov-Smirnov est le plus approprié. Ce test est disponible dans le module non-paramétrique de SPSS.

Intervalle

Pour la comparaison des résultats scolaires, le test «Randomisation» est indiqué. S'il n'est pas présent dans SPSS, il pourrait être construit à l'aide des commandes de type «COMPUTE».

Bureau d'Études socio-graphiques

Analyse d'items d'un questionnaire portant sur la motivation et les habiletés de lecture

janvier 1989

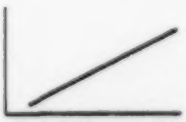
par
Pierre-Julien Guay

Remarque méthodologique

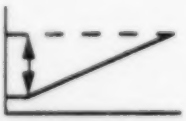
L'analyse d'items est une étape préalable à la construction et l'utilisation d'un questionnaire de type psychométrique. Cette procédure ne peut être utilisée pour valider statistiquement un questionnaire a posteriori. Ainsi, l'analyse d'items effectuée ici n'est utile que pour l'utilisation future de ce questionnaire psychométrique. D'autre part, nous rappelons qu'étant donné les contraintes organisationnelles de ce projet, le Bureau d'Études socio-graphiques n'a pu effectuer qu'une validation de construit avant que le questionnaire soit utilisé comme instrument de mesure.

L'analyse d'items est basée sur l'ensemble des réponses obtenues dans cinq groupes (cours complémentaire, 1heure/semaine, témoin, forts, divers). Ces 78 cas constituent un échantillon suffisamment élevé pour permettre de dégager la tendance centrale et d'observer des valeurs extrêmes, condition essentielle à une bonne analyse. Plutôt que d'avoir recours à la compilation d'indices de discrimination (cœfficient r-bis, etc) nous avons opté pour une représentation graphique des données qui a l'avantage de mettre facilement en relief les défauts et qualités des items. Trois concepts sont ainsi illustrés:

Contribution de l'item à l'échelle d'habiletés ou de motivation.



Corrélation parfaite entre l'item et l'échelle.

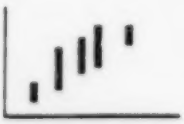


Corrélation plus faible. Affecte seulement une portion de l'échelle.

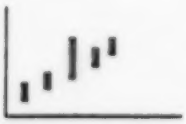
Absence de corrélation L'item n'apporte aucune contribution à l'échelle.

Dispersion des scores d'un item

Dispersion élevée. L'item contribue à toute l'étendue de l'échelle.

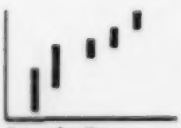


Dispersion moyenne. L'item contribue à la section médiane de l'échelle.

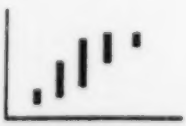


Dispersion faible. L'item ne contribue à l'échelle que pour la valeur médiane.

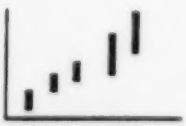
Niveau de difficulté des items



Item facile. Contribue à différencier les individus faibles.



Item de difficulté moyenne. Contribue à différencier les individus moyens.



Item de difficulté élevée. Contribue à différencier les individus forts.

L'échelle de motivation

Un score élevé à cette échelle signifie une faible motivation à la lecture. On compte dans cette échelle 12 % d'items faciles (2), 47 % d'items de difficulté moyenne (8) et 41 % d'items de difficulté élevée (7). Puisque le but du test est d'identifier les étudiants peu motivés à la lecture, le faible nombre d'items faciles ne permet pas de différencier adéquatement les individus faibles entre eux.

D'autre part, une fois rejetés les items qui ne discriminent pas suffisamment, ces proportions changent. On a alors 0% d'items faciles, 60% d'items de difficulté moyenne (6) et 40 % d'items de difficulté élevée (4).

L'échelle d'habiletés

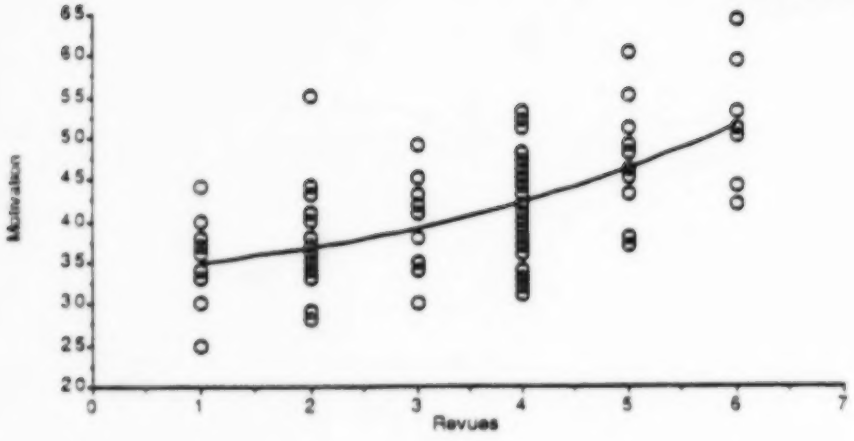
Un score élevé à cette échelle signifie un manque d'habileté en lecture. On compte dans cette échelle 0 % d'item faciles (0), 60 % d'items de difficulté moyenne (21) et 40 % d'items de difficulté élevée (16). Puisque le but du test est d'identifier les étudiants ayant peu d'habiletés à la lecture, l'absence d'items faciles empêche toute forme de différenciation entre les individus faibles.

D'autre part, une fois rejetés les items qui ne discriminent pas suffisamment, ces proportions changent. On a alors 0% d'items facile, 67% d'items de difficulté moyenne (21) et 33 % d'items de difficulté élevée (11).

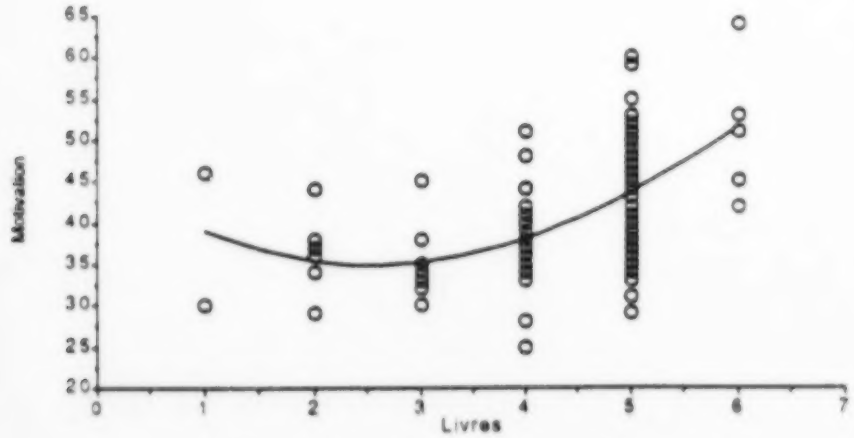
Pour poursuivre...

Une fois rejetés les items qui ne discriminent pas suffisamment, ce questionnaire ne comporte aucun item facile qui permettrait de différencier les individus faibles. Cette lacune devrait absolument être corrigée. De nouveaux items devraient être rédigés et analysés. Il devrait y avoir une proportion égale d'items dans chacune des trois catégories.

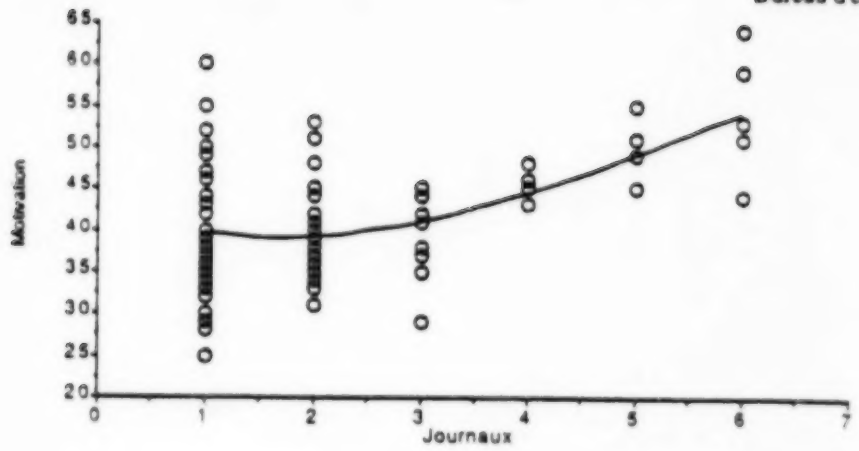
Le questionnaire complété et corrigé pourrait être administré à un échantillon d'une centaine de personnes (population générale). On pourrait alors procéder à une analyse factorielle afin de vérifier si les niveaux de concept prévus dans l'échelle sont effectivement présents. Par exemple, si sur le plan théorique, la motivation à la lecture se définit par la lecture comme loisir et par l'intérêt comme facteur de réussite, l'analyse factorielle devrait permettre de retrouver ces facteurs, confirmant ainsi la validité de la mesure.



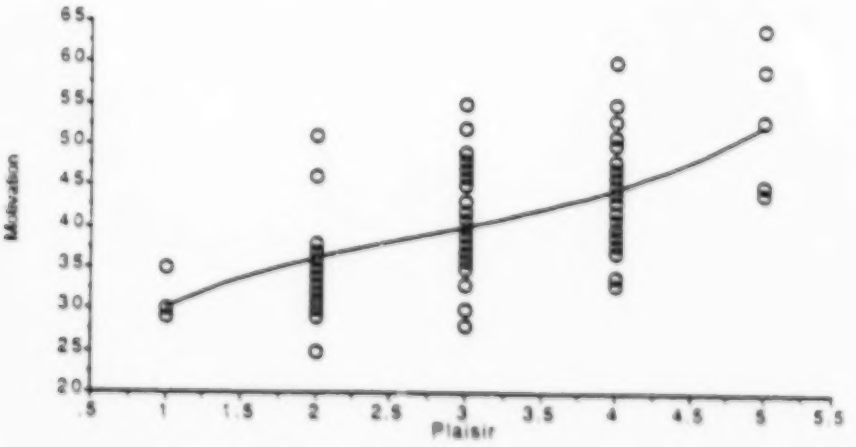
Item:	1
Énoncé:	Au cours de la dernière année, as-tu lu des revues?
Degré de difficulté:	moyen
Pouvoir de discrimination:	moyen
Dispersion:	élevée
Recommendation:	bon item à conserver



Item:	2
Énoncé:	Au cours de la dernière année, as-tu lu des livres ou des romans?.
Degré de difficulté:	facile
Pouvoir de discrimination:	aucun
Dispersion:	élevée
Recommendation:	à rejeter



Item: 3
Énoncé: Au cours de la dernière année, as-tu lu les journaux?.
Degré de difficulté: élevé
Pouvoir de discrimination: moyen
Dispersion: moyenne
Recommendation: conserver



Item: 4
Énoncé: Pour toi, la lecture est une activité qui procure....
Degré de difficulté: moyen
Pouvoir de discrimination: excellent
Dispersion: moyenne
Recommendation: bon item à conserver

Collège de la région de l'amiante (C.E.G.E.P.) Téléphone: (418) 338-8591, 671 boulevard Smith sud, Thetford Mines, Que. G6G 1N1

Thetford Mines,
Le 29 août 1988

_____

Bonjour,

Tu as répondu à l'invitation et tu es venu(e) passer des tests de lecture le 22 ou le 24 août dernier; je te remercie de ta participation.

Comme les résultats de tes tests démontrent une bonne habileté en lecture, il me fait plaisir de te transmettre un bref compte-rendu par la poste. Si tu veux avoir plus de détails, viens me voir au Collège (local 1082).

Test écrit	Test oral		Test perceptuel	
	Expression	Compréhension	Motivation	Habiletés
_____	_____	_____	_____	_____

Par conséquent, tout va bien et je ne crois pas que tu aies besoin d'aide en lecture. Je te souhaite une bonne session et merci d'avoir participé à ces tests.

Roland Houle

Roland Houle,
Responsable du projet de lecture.

Robert CLARKE. Naissance de l'homme.
Paris. Seuil. 1980. p. 23-28.

2- L'outil et la culture.

L'homme doit à ses mains une bonne partie de son intelligence.

Jean Piaget.

Par 1 A partir du moment où nos lointains ancêtres d'il y a 4 millions d'années se sont mis à marcher régulièrement sur leurs "pattes" arrière et où leurs mains leur ont servi à autre chose qu'à courir sur le sol, ils ont, du même coup, commencé à orienter leur évolution. Cette dernière a amorcé son détachement du biologique pour obéir à des lois nouvelles, différentes, qui vont lui donner un sens original et l'accélérer.

Par 2 Le fait que la main sert à saisir un objet n'est pas un processus purement humain: bien des animaux le font et notamment les singes qui savent, ainsi, saisir leur nourriture et même, parfois, fabriquer un outil au moment où ils en ont besoin. Mais les gestes que l'homme va faire avec sa main dépassent les possibilités que possède l'animal. Le fait de saisir un caillou pour en frapper un autre, en détacher un éclat pour fabriquer un outil, est un acte original: il va lancer l'homme sur un chemin nouveau, celui de la culture.

par 3 L'homme va, de la main, cueillir fruits et graines, arracher des racines, tout comme les animaux. Mais il va rapidement se servir plus habilement de cette main, lui trouver des usages plus variés. On a longtemps cru que l'homme était devenu intelligent parce qu'il avait imaginé, un jour, de fabriquer des outils. Les préhistoriens considèrent aujourd'hui que les choses sont à la fois différentes et plus complexes: né de l'intelligence de l'homme, c'est en quelque sorte l'outil qui l'a rendu intelligent.

par 4 Tout s'est fait, chez les premiers hommes, par une série d'interactions essentielles entre la main et le cerveau. La main s'est révélée créatrice d'outils, et le cerveau en a été le concepteur, l'organisateur. L'une s'est perfectionnée petit à petit grâce à l'autre, et vice versa. Dégagée d'une spécialisation nerveuse étroite, uniquement orientée vers la marche, la main va peu à peu acquérir une nouvelle spécialisation, liée aux gestes nouveaux de la saisie des objets, de la fabrication. Gestes eux-mêmes étroitement imbriqués dans de nouveaux circuits nerveux du cerveau, associés à l'expression, à la réflexion précise que réclame le travail de la pierre.

Par 5 Fabriquer des outils est bien, avec la station droite et la libération de la main, une condition organique essentielle pour conduire vers l'homme. Pour rendre l'homme possible. Pour faciliter le développement de son cerveau. Pour le rendre intelligent.

Par 6 Comment cela a-t-il commencé? Qui saura jamais pourquoi, ni comment, un hominien a remarqué, il y a des millions d'années, qu'en frappant un caillou avec une autre pierre, il en détachait des fragments acérés qui constituaient des armes efficaces pour se défendre contre ses ennemis ou pour attaquer des proies? Ce geste essentiel, qui va commander toute l'évolution des hommes, a probablement été précédé, pendant des millénaires, par d'autres gestes qui l'ont préparé: le ramassage de cailloux coupants, cassés naturellement, et que les hominiens ont utilisés tels quels, avant d'imaginer un jour - comment? pourquoi? - qu'ils étaient capables de fabriquer eux-mêmes ces éclats.

L'invention capitale.

Par 7 Etablir un lien entre la réalité du caillou au tranchant vif et la possibilité d'en fabriquer un semblable: voilà ce qui différencie l'homme de l'animal. C'est une "pensée" que les singes, nos cousins, n'ont jamais systématiquement. S'ils fabriquent parfois des outils rudimentaires, ces derniers sont toujours directement liés à une action immédiate. C'est donc bien avec ce geste - même s'il n'a pas été unique, même s'il s'est étagé sur des millénaires - que le sort de l'homme s'est décidé. Que l'homme est né.

Par 8 A quelle époque? Encore une fois, on l'ignore. On a retrouvé en Afrique orientale des fragments de cailloux qui paraissent avoir été intentionnellement brisés. Ils étaient dans des gisements datés d'environ 3 millions d'années, c'est-à-dire avant l'apparition de ceux que l'on appelle les premiers hommes. Qu'en déduire, sinon que ce processus de fabrication des outils de pierre a très probablement été extrêmement lent ? Il ne suffisait certes pas qu'un être plus doué que ses congénères réussisse cette invention essentielle pour qu'elle se généralise pour autant. Et c'est une règle qui est vraie, nous le verrons, pour toutes les innovations qui ont fait l'homme. Il a fallu que chacune d'elles s'inscrive dans un contexte social, économique, culturel, pour avoir sa chance, pour ne pas être une exception sans lendemain, pour durer et tenir sa place dans l'évolution humaine.

Par 9 Sans doute découvrira-t-on un jour d'autres indices, plus clairs, qui permettront de préciser mieux les phases de cette invention capitale du premier outil de pierre. L'important est qu'avec lui, tout change. Pour la première fois, un instrument

d'action est créé en dehors du corps: un organe supplémentaire est né, qui devient rapidement un élément original par rapport à tout ce que possède le monde animal.

Par 10 Pour l'homme, la mâchoire, les mains, les dents n'ont plus besoin, désormais, d'être aussi puissants: il possède de quoi tuer, déchiqueter, saisir. L'arme et l'outil de pierre vont transformer à la fois la façon de vivre des premiers hommes et leur anatomie, accélérant leur différenciation vis-à-vis des animaux.

Fabriquer, c'est penser.

Par 11 L'essentiel, pourtant, est ailleurs. Le pire architecte, dit Marx, se distingue de la meilleure des abeilles en cela qu'il édifie sa structure en imagination avant de la construire. Il en est de même pour l'outil. Si rudimentaire qu'il paraisse, sa fabrication suppose une pensée réfléchie. L'homme ne peut faire un outil que s'il sait imaginer, avant même le premier geste (la première frappe sur le silex), ce qu'il va obtenir. Fabriquer un outil, cela signifie avoir en tête l'image de cet outil, son concept. Voilà une abstraction dont les animaux semblent incapables, et qui sera pour l'homme l'un des éléments à partir desquels il va construire sa conscience et sa culture.

Par 12 L'animal, en effet, a peu de souvenirs et se projette peu dans l'avenir. Il vit intensément le moment présent. L'homme, lorsqu'il fait un outil, doit se souvenir de l'acte semblable qu'il a déjà accompli et de ce que l'outil précédent lui a permis d'accomplir. L'image de l'outil fabriqué non seulement guide ses gestes, mais l'encourage, le stimule, par la pensée de ce qu'il fera ensuite, lorsqu'il disposera du silex taillé. Dans sa simplicité, le geste le plus rudimentaire du tailleur de pierre contient l'essence même du progrès technique.

Par 13 Le plus "intelligent" des singes peut avoir l'idée d'utiliser, voire de fabriquer, un outil, mais uniquement au moment où il en a besoin. L'hominien prend une distanciation décisive par rapport au monde animal par cette réflexion prospective, inconsciente peut-être, mais réelle, indissociable de la fabrication de son outil de pierre. Cette réflexion (l'animal abattu, l'ennemi tué, sa propre mort évitée) donnera à l'hominien une force nouvelle pour survivre et maîtriser le monde extérieur. Pour s'en détacher, s'en différencier. C'est bien là ce qu'on appelle acquérir la conscience de soi.

Par 14 C'est dans les premiers objets coupants, fabriqués à partir de galets, que les deux fonctions d'arme et d'outil ont probablement été liées d'une manière très étroite. L'arme était

sans doute essentielle dans cette savane africaine hostile où les hominiens devaient se sentir bien vulnérables face aux fauves bien plus puissants qu'eux. Elle a dû leur apporter une sorte de sécurité qui les a sans doute encouragés à survivre et leur a donné la possibilité de réfléchir.

Par 15 Les vrais créateurs ont été rares à toutes les époques: Ils devraient l'être davantage encore il y a quelques millions d'années, en Afrique, alors que l'humanité ne comptait que quelques centaines de milliers d'individus. Chaque acte créatif en prenait d'autant plus d'importance.

Par 16 Quelques chercheurs se sont penchés sur ce problème de la création. Ils ont tenté ce travail malaisé de comprendre rétrospectivement comment avait pu se faire tel ou tel développement important de l'humanité, comme l'apparition de l'outil, du feu, de l'agriculture ou du métal. S'est-il agi d'actes individuels, dus à quelques génies qui, les premiers, auraient eu l'idée fulgurante d'accomplir l'un de ces progrès? Même si tel a été le cas, la plupart des archéologues sont d'accord pour affirmer qu'aucune invention - et surtout pas les plus géniales, les plus révolutionnaires - n'aurait eu de chances d'aboutir, de se fixer, de se répandre, si elle ne s'était pas produite dans un milieu social prêt à la recevoir.

Par 17 Si les progrès technologiques ont été si lents, au cours de cet âge ancien de la pierre taillée qui dura plus d'un million d'années et qu'on appelle le paléolithique, c'est sans doute qu'il n'existait pas encore un contexte social et culturel suffisant pour favoriser le développement des inventions. Des créateurs ont dû, pendant tout ce temps, faire des trouvailles techniques, mais elles n'ont pas toutes abouti, faute de germer dans un groupe suffisamment organisé pour les accueillir et les transmettre.

QUESTIONNAIRE

Robert CLARKE, Naissance de l'homme.

1- Par.1 L'idée principale de ce paragraphe est:

1- Nos ancêtres existent depuis 4 millions d'années.
2- L'utilisation de la main est un facteur important d'évolution.
3- Les hommes de jadis marchaient à quatre pattes.
4- La biologie impose des lois naturelles.

2- Par.2 L'homme est-il le seul à fabriquer un outil?

1- Non, les singes le font à l'occasion.
2- Non, tous les animaux peuvent le faire.
3- Oui car cette tâche demande de l'intelligence.
4- Oui, c'est ce qui distingue l'homme de l'animal.

3- Par.3 Qu'est-ce qui a stimulé l'intelligence de l'homme?

1- C'est le fait de cueillir lui-même ses fruits.
2- C'est d'abord la grande imagination propre à l'être humain.
3- Les historiens ne s'entendent pas sur la question.
4- Le fait de fabriquer des outils a développé son intelligence.

4- Par.4 L'idée principale de ce paragraphe est:

1- L'évolution réciproque de la main et du cerveau.
2- Le cerveau est le vrai concepteur des outils.
3- La main n'est plus prisonnière de la marche.
4 De nouveaux circuits nerveux sont tissés dans le cerveau.

5- Par.6 Identifiez le genre d'énoncé du paragraphe 6 en général. S'agit-il:

1- d'un énoncé de faits?
2- d'une hypothèse générale?
3- d'une certitude?
4- d'un ensemble de questions seulement?

6- Par.7 *Qu'est-ce qui différencie l'homme de l'animal?*

1- *C'est le fait de se fabriquer des outils.*
2- *C'est de pouvoir faire régulièrement des liens entre les objets naturels et des outils à fabriquer.*
3- *C'est le fait de pouvoir utiliser diverses sortes de pierres comme outils.*
4- *C'est d'avoir un cerveau mieux structuré que celui des animaux.*

7- Par.8 *Que peut-on déduire du paragraphe 8 ?*

1- *C'est en Afrique qu'on retrouve les plus anciennes pierres taillées.*
2- *Une invention se généralise lentement et dans un contexte social favorable à son utilisation.*
3- *La présence d'êtres surdoués dans une société peut survenir à toutes les époques.*
4- *La découverte de cailloux taillés a été faite il y a environ 3 millions d'année.*

8- Par.9 *Que veut dire l'expression: " un organe supplémentaire est né " ?*

1- *Cet organe désigne le cerveau humain.*
2- *Sous l'influence du milieu s'est développé un nouveau membre dans le corps humain.*
3- *Organe veut dire que cette société commence à être bien organisée.*
4- *N'étant plus esclave de la marche, la main devient un moyen de fabrication.*

9- Par.10 *Que peut-on déduire de ce paragraphe en fonction de l'évolution de l'homme ?*

1- *L'homme peut couper la viande et a moins besoin de la tailler avec ses dents.*
2- *La dentition des hommes est une différence importante entre les hommes et les animaux.*
3- *La fabrication d'outils constitue un facteur clé de diverses formes de développement des hommes.*
4- *Avant la pierre taillée, l'homme se nourissait seulement de fruits et plantes; désormais, il peut mordre dans la viande.*

10- Par.11 L'idée principale de ce paragraphe est:

1- Avant de faire un outil, l'homme s'en fait d'abord une idée dans sa tête.
2- Le pire architecte est encore meilleur que la meilleure abeille d'une ruche.
3- L'essentiel, c'est de fabriquer des outils.
4- Les animaux sont incapables d'une pensée abstraite.

11- Par.12 Le paragraphe 12 apporte-t-il une idée nouvelle par rapport au paragraphe 11 ? Si oui, laquelle ?

1- Non
2- Oui, l'homme progresse techniquement parce qu'il garde le souvenir de ses actes de fabrication.
3- Oui, l'homme a la possibilité de se représenter mentalement ses actes.
4- Oui, l'homme a une nouvelle force pour lutter contre le monde extérieur.

12- Par.13 Comment l'hominien acquiert-il la conscience de soi?

1- En fabriquant des outils meilleurs que ceux des singes.
2- En se distançant de l'animal qu'il peut attaquer et abattre.
3- En prenant d'abord conscience de sa capacité de maîtriser le monde extérieur.
4- En faisant une réflexion prospective inconsciente sur ses origines.

13- Par.14 Choisissez le meilleur titre pour ce paragraphe:

1- Une arme efficace: le galet coupant.
2- La sécurité en savane africaine.
3- La pierre taillée: à la fois un outil et une arme efficace.
4- Un match à finir: hominiens vs fauves.

14- Par.16 Quelle est l'idée principale de ce paragraphe ?

1- Le développement des nouvelles inventions s'est fait en équipes.
2- Une invention individuelle est durable à condition que la société la reçoive et la développe.
3- Quelques chercheurs, des archéologues, se sont penchés sur le problème de la création des nouvelles inventions.
4- Aucune de ces réponses ne représente vraiment l'idée principale de ce paragraphe.

15- Par.17 Pourquoi le paléolithique n'a-t-il pas fait plus de progrès technologiques ?

1- On a attendu le néolithique avant de polir la pierre.
2- Les créateurs de l'époque n'ont pas achevé leurs trouvailles techniques.
3- Beaucoup de découvertes de l'époque ont été perdues parce qu'elles ne se sont pas fossilisées.
4- La société du temps n'a pas été propice à leurs développements.

GENERAL. Divers paragraphes.

16- Selon le texte, que veut dire le titre " Naissance de l'homme " ?

1- On veut montrer que l'homme est différent des autres animaux.
2- On veut montrer comment l'apparition de la pierre taillée a stimulé le développement de l'intelligence humaine.
3- On veut montrer que l'invention des premières armes et des premiers outils s'est fait à partir des pierres.
4- On veut montrer que le progrès technologique actuel a ses racines dès les débuts de l'espèce humaine.

17- Faites le lien entre le texte et la citation de Piaget au début du texte.

1- La main devenue un instrument d'invention a aidé au développement de l'esprit.
2- Grâce à leur faculté d'écriture, les mains stimulent constamment l intelligence.
3- Chez l'être humain, ce sont les mains qui exécutent le plus d'opérations commandées par le cerveau.
4- Une partie du cerveau commande les gestes de la main.

18- Ce texte est-il :

1- Descriptif ?
2- Narratif ?
3- Explicatif ?
4- Argumentatif ?

19- Parmi les idées suivantes, laquelle n'a pas rapport au texte ?

1- La main s'est révélée capable de créer des outils.
2- L'humain est le seul animal à pouvoir garder en tête l'image de l'outil fabriqué.
3- Poussé par la loi de sélection naturelle, l'homme prend le pas sur l'animal.
4- Parce qu'il imagine avant de construire, le pire architecte se différencie de la meilleure des abeilles.

20- Quelle est l'orientation générale de ce texte ?

1- On perçoit l'homme comme un être intelligent qui s'est perfectionné grâce à une évolution graduelle.
2- On conçoit l'homme comme un être biologique, ressemblant à l'animal.
3- On conçoit le développement humain comme l'accomplissement d'une destinée.
4- On conçoit l'évolution humaine comme le résultat des interactions sociales entre les hommes.

FEUILLE-RÉPONSES

Robert Clarke, Naissance de l'homme

Paragraphe 1:				
Question 1	1	(2)	3	4
Paragraphe 2:				
Question 2	(1)	2	3	4
Paragraphe 3:				
Question 3	1	2	3	(4)
Paragraphe 4:				
Question 4	(1)	2	3	4
Paragraphe 6:				
Question 5	1	(2)	3	4
Paragraphe 7:				
Question 6	1	(2)	3	4
Paragraphe 8:				
Question 7	1	(2)	3	4
Paragraphe 9:				
Question 8	1	2	3	(4)
Paragraphe 10:				
Question 9	1	2	(3)	4
Paragraphe 11:				
Question 10	(1)	2	3	4
Paragraphe 12:				
Question 11	1	(2)	3	4
Paragraphe 13:				
Question 12	1	2	(3)	4
Paragraphe 14:				
Question 13	1	2	(3)	4
Paragraphe 16:				
Question 14	1	(2)	3	4
Paragraphe 17:				
Question 15	1	2	3	(4)
Divers paragraphes:				
Question 16	1	(2)	3	4
Question 17	(1)	2	3	4
Question 18	1	2	(3)	4
Question 19	1	2	(3)	4
Question 20	(1)	2	3	4

Fiche d'appréciation

n.b. Les renseignements donnés ici demeureront confidentiels.

Ton NOM : .....

Ton classement scolaire habituel:

90% et plus ....
80 à 90 % .....
70 à 80 % .....
60 à 70 % .....
60 et moins ....

Temps de lecture: *Heure au début du texte:* .....
Heure à la fin du texte: .....
Fin de la réponse aux questions: .....

Difficulté du texte:
Le texte était-il: *Très facile (niveau secondaire)* .....
Facile .....
Moyen (habituel au Cegep) .....
Difficile .....
Très difficile .....

Difficulté des questions:

Indique les # des questions trouvées faciles:
.....

Indique les # des questions trouvées difficiles:
.....

Indique le # des questions jugées pas claires: .....

les choix de réponses pas claires: .....
.....

Un gros merci pour ta collaboration

Roland Houle,
responsable du
projet de lecture.

Nom:.....

Temps: début:.....
fin du texte:.....
fin des quest.:.....

Questions sur le texte .

1- Donnez un titre général au texte:
.....

2- Quelle est l'idée générale du paragraphe:

Par.II : .....

Par.III: .....

Par.VI: .....

Par.VII: .....

3- Expliquer le sens:

Par.I : " plus masqués": .....
.....

Par.II: " la réciprocité": .....
.....

Par.V: " rencontres anodines ":.....
.....

Par.VIII: " trouver une autonomie ":.....
.....

4- Résumez le texte en 8-10 lignes:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Texte extrait de la revue Psychologies, # 9, mars 1984, p.30-31.
Auteure: Marina de Baleine.

Par.I Solitude des personnes âgées, solitude du divorcé, solitude du célibataire, solitude de l'émigré... Les situations ne manquent pas. Ces premiers exemples sont les plus évidents. Il en existe d'autres, plus masqués. Certains se sentent seuls au sein même d'une famille ou de leur couple, d'autres ont des activités où ils rencontrent beaucoup de monde. Et pourtant, c'est le même vide que l'on rencontre, le même son de cloche qui résonne.

Par.II Le professeur Yves Pélicier, médecin psychiâtre à l'hôpital Necker, connaît bien le sujet. " Pour moi, explique-t-il, la solitude pourrait s'appeler la maladie de la réciprocité. Ne parlons pas des vies que peuvent mener les handicapés, les personnes âgées, qui sont fondamentalement seuls, mais il me paraît intéressant d'évoquer la solitude plus quotidienne, celle que nous sommes à même de rencontrer tous les jours. Cette notion de réciprocité me paraît fondamentale. En effet, il suffit qu'il y ait échange entre deux êtres pour que l'un et l'autre se sentent exister. Quand une rencontre comporte un échange, cela permet à chacun de connaître l'autre et de se connaître. Les identités s'affirment et trouvent ainsi une sécurité. L'expérience de la solitude entraîne, à l'inverse, une menace à la connaissance de nous-mêmes et des autres. C'est une sorte de deuil comme disent les psychanalystes, générateur d'angoisse et d'anxiété." Etre seul, c'est toujours subir quelque part une perte d'estime de soi, indispensable pour exister.

Par.III Contrairement à ce que l'on croit, le drame de la solitude n'est pas l'isolement complet. La grande majorité des solitaires sont des individus qui vivent côte à côte comme des pierres, et ne savent pas communiquer. Parler de la pluie et du beau temps, parler sans s'engager, voilà la fausse communication qui s'installe, la pseudo-relation (pseudo en grec veut dire mensonge). Nombreux sont les familles, les couples, les groupes humains de tous genres où l'on désapprend à parler, à se voir. Sans parler des facteurs comme l'alcool ou la drogue qui favorisent l'incommunication. Personne ne s'engage, pas plus l'émetteur que le récepteur. Pour établir un véritable dialogue, encore faut-il le désirer.

Par.IV Pour Yves Pélicier, l'engagement peut apparaître grâce à des choses très simples: " On ne se rend pas compte qu'en voulant trop ménager l'autre, dans une discussion, on ne fait que l'agresser. Il me paraît capital d'établir des liens sincères. Ne pas parler sous prétexte que cela ne sert à rien, cela ne fait qu'aggraver une situation. La hâte dans laquelle nous vivons nous rend indifférents. Nous ne prenons pas le temps d'écouter, et pourtant c'est capital. L'écoute - j'en sais quelque chose puisque cela fait partie de mon métier -c'est déjà un très grand pas vers l'autre."

Par.V De rencontres anodines en contacts superficiels, nous rendons les autres inexistants tout en risquant de le devenir pour eux. N'avez-vous jamais éprouvé, après une soirée par exemple, une impression de vide. Il ne s'est rien passé. Qui n'a jamais entendu ou dit " on ne s'intéresse pas à moi " ? Mais ces mêmes personnes ont-elles réellement fait attention à ceux qui les entourent. " L'enfer, c'est les autres", peut-être, mais dans la solitude, c'est souvent soi-même.

Par.VI Facile à construire la solitude masquée. On se marie pour ne plus être seul. On fait un enfant. Le week-end il y a le sport ou la télévision, la semaine le travail et la fatigue. Sans y prendre garde, elle s'installe. Et c'est bien là le danger. Un beau jour un des elements du fragile edifice disparaît, et tout risque de s'écrouler. C'est alors que des états dépressifs larvés se réveillent. A force d'être seul, des perturbations psychiques apparaissent. Quand il n'y a pas d'échange, de critique, de contradiction, on arrive même à des conduites obsessionnelles totalitaires, comportement du célibataire endurci et maniaque, pensées obsédantes qui peuvent aller jusqu'à des actes délirants. Il suffit de penser à ces querelles de voisinage qui dégénèrent tragiquement, ou aux intolérances diverses complètement déroutantes vues de l'extérieur, toutes ces outrances trouvent souvent leurs racines dans la solitude. Par manque de stimulation dans l'échange, l'individu s'enferme. Et c'est le cercle vicieux. Impossible dans ces conditions de s'épanouir, de progresser. Ce manque d'hygiène, d'apport extérieur précipite ce que les médecins appellent le vieillissement psycho-socio-biologique.

Par.VII Selon l'âge, les attitudes varient. On rencontre souvent, des jeunes qui se sont lancés sans réfléchir dans n'importe quelle aventure, politique, mystique ou sentimentale -pourvu qu'elle leur procure le sentiment de ne plus être seul. Pour éviter de s'enfermer dans le processus constant qui bâtit en nous des tours et des frontières, il faut sans cesse veiller à les démolir. " Une des façons les plus simples de vaincre quotidiennement la solitude, explique Yves Pélicier, c'est le don sous toutes ses formes. A chaque fois que l'on peut donner, une brèche s'ouvre dans la muraille du solitaire. Le geste gratuit, tout le monde peut le faire. L'aveugle, le riche, le pauvre, le jeune , l'âgé. Quand je parle de don, il s'agit aussi bien de faire traverser la rue à un handicapé, que de collaborer à une association. Chacun donne ce qu'il peut comme il veut. C'est déjà un fantastique pas en avant. "

Par.VIII Si l'isolement commence dès l'instant où l'on croit ne plus compter pour autrui, il est certain que le fait de donner peut provoquer un fantastique rapprochement avec les autres. Mais ce rapprochement, est-ce qu'il ne passe pas avant tout par l'acceptation de notre solitude initiale, celle de tout être humain? Trouver une autonomie, accepter sa différence, c'est aussi le premier pas vers l'échange. L'épanouissement du couple est impossible quand l'un des deux attend tout de l'autre. L'erreur vient souvent du fait qu'on cherche à ne faire qu'un alors qu'on est deux.

Par.IX Gérer sa solitude, reconnaître ses aspects positifs, c'est commencer à communiquer. Pour bien vivre ensemble, il faut savoir vivre seul. L'idéal ne serait-il pas de pouvoir se dire: " Et si nous échangions nos solitudes? "

PROJET DE LECTURE

QUESTIONNAIRE SUR TON APPRÉCIATION

Indique le type de programme auquel tu as participé:

Cours complémentaire ____

Rencontres 1hre/sem. ____

Pour répondre aux questions, encercle le chiffre correspondant à ton opinion selon l'échelle suivante:

1) **Très en accord**
2) **En accord**
3) **En désaccord**
4) **Très en désaccord**

1-	Pour moi, le programme d'aide en lecture a été efficace.	1	2	3	4
2-	Le programme de lecture m'a motivé à lire plus souvent.	1	2	3	4
	En dehors des cours, à la première session, je lisais:	a	b	c	d

a) Au moins 1 heure par semaine
b) Au moins 2 heures par semaine
c) Au moins 3 heures par semaine
d) Au moins 5 heures par semaine

3-	Le programme de lecture m'a donné une méthode pour traiter un texte.	1	2	3	4
4-	Le programme de lecture m'a permis de lire plus vite un texte.	1	2	3	4
5-	Le programme de lecture m'a aidé à réussir mes cours à la première session.	1	2	3	4

Lesquels en particulier?

_____

_____

_____

6-	Le programme de lecture m'a appris à mieux comprendre un texte.	1	2	3	4

7-	Le programme de lecture m'a rendu capable de bien résumer un paragraphe.	1	2	3	4
8-	Le programme de lecture m'a rendu capable de faire de bons résumés de textes scolaires.	1	2	3	4
9-	Le programme de lecture m'a appris à me concentrer plus dans mes lectures.	1	2	3	4
10-	Le programme de lecture m'a appris à mieux retenir ce que je lis.	1	2	3	4
11-	Le programme de lecture m'a appris à préciser le sens des mots que je ne comprenais pas à première vue.	1	2	3	4
12-	Le programme de lecture m'a appris à dégager le plan d'un texte.	1	2	3	4
13-	En cours de session, j'avais le sentiment de m'améliorer en lecture.	1	2	3	4
14-	L'approche individuelle a été importante pour m'aider en lecture.	1	2	3	4
15-	En plus de la lecture, le programme m'a aidé dans la composition et la correction du français écrit.	1	2	3	4

16- Indique l'aspect que tu as le plus apprécié dans le programme de lecture.

_____

_____

_____

17- Indique l'aspect que tu as le moins apprécié dans le programme de lecture.

_____

_____

_____

Bureau d'Études Socio-graphiques

Analyse des résultats:
Test de lecture

par

Pierre-Julien Guay

24/04/89

1 Procédure

Les sujets ont été pairés d'après les résultats des test oral, écrit et perceptuel. Étant donné le nombre restreint de sujets, les individus du groupe témoin ont été pairés une fois avec les sujets du groupe de traitement court et une fois avec les sujets du groupe de traitement long.

L'utilisation à deux reprises du même groupe témoin entraîne une situation de test répété qui incite à la prudence lors de la généralisation des résultats surtout si on observe des différences significatives. En effet, chacun des deux tests comparant l'efficacité du traitement court et du traitement long devrait être basé sur un échantillon différent de la population.

1.1 Transformations des scores

Les données brutes comprenaient le temps de lecture (maximum de 30 minutes) ainsi que le score au test de lecture. Ces données ne pouvaient être utilisées telles quelles. En effet, l'individu qui obtient un score de 75% après une lecture de 10 minutes devrait avoir un score plus élevé que celui qui obtient 75% après 30 minutes. Il est donc nécessaire de pondérer les résultats en fonction de la vitesse de lecture. De la sorte, pour un même score au test de lecture, un individu qui lit plus vite aura le plus de points. Et pour un même temps de lecture, un individu qui a un score au test de lecture plus élevé aura le plus de points.

Nous avons donc pondéré le score au test de lecture en le divisant par le temps de lecture. Le résultats a été ensuite multiplié par 100. Ce sont ces cœfficients, de nature ordinale, qui ont servi de base aux tests statistiques. Une échelle est considérée ordinale lorsque le score d'un individu permet d'affirmer qu'il est plus fort ou plus faible qu'un autre mais que les écarts entre les scores ne sont pas proportionnels. Ainsi, rien ne permet d'affirmer qu'un individu qui obtient un score de 10 est exactement deux fois moins bon que celui qui a obtenu un score de 20. Les tests statistiques utilisés dans la suite de l'analyse ont donc été choisis en fonction d'une échelle ordinale.

2. Comparaison entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin

2.1 Calcul de l'effet d'apprentissage

Le test de lecture portant sur le suicide a été administré une première fois avant le début des cours de lecture et une seconde fois à la fin de la série de cours la plus longue. Si on considère uniquement le groupe témoin, on peut penser qu'il y aura une amélioration à cause de l'effet d'apprentissage, les étudiants ayant déjà été exposés aux textes et aux questions risquent d'obtenir un meilleur résultat la seconde fois. C'est en tout cas ce qu'on observe généralement dans ce type de situation.

Même sans cours de lecture, on observera donc des différences (habituellement positives) dues à l'effet d'apprentissage et à d'autres variables non-contrôlées. Il faut aussi noter que des variables individuelles et incontrôlables interviennent dans ces mesures: période de préoccupation particulière, dépression ou période de forme excellente, etc.

Les sujets des groupes expérimentaux ont aussi bénéficié de l'effet d'apprentissage. Comment alors distinguer l'amélioration due à cet effet de l'amélioration due aux cours de lecture? L'amélioration du groupe témoin nous fournit justement une mesure de l'effet d'apprentissage. En soustrayant l'amélioration d'un sujet témoin du score du sujet pairé du groupe expérimental, on obtiendra pour cet individu l'amélioration uniquement due aux cours de lecture.

Le calcul de l'amélioration réelle pour les groupes de traitement court et long s'effectue de la manière suivante:

score au post-test du groupe expérimental — (score avant—score après) du groupe témoin

Exemple pour le premier sujet du groupe court:

40 - (33 - 27) = 34

(deuxième colonne du tableau 1)

2.2 Vérification des hypothèse de travail

2.2.1 Groupe de traitement court

L'hypothèse de travail veut que les résultats du groupe de traitement court soient plus élevés que les résultats du groupe témoin d'où l'utilisation d'un test unilatéral à droite puisqu'on précise le sens de la différence.

Pour le groupe de traitement court, on obtient au test de Wilcoxon: Z= ,169 < 1,56 . Il n'y a donc pas de différences significatives entre les résultats du groupe à traitement court et le groupe témoin. On ne peut affirmer que le groupe ayant subit un traitement court se comporte différemment du groupe témoin. Le tableau suivant illustre les données ayant servies au calcul du test:

Groupe	27	27	34	55	43	20	13	38	23	40	30	33	20	30	38
Court	34	38	58	32	21	23	40	42	35	32	45	44	3	24	22
Delta	+ 7	+ 11	+ 24	- 23	- 22	+ 3	+ 27	+ 4	+ 12	- 8	+ 15	+ 11	- 17	- 6	- 16

Tableau 1: résultats du groupe à traitement court

2.2.2 Groupe de traitement long

L'hypothèse de travail veut que les résultats du groupe de traitement long soient plus élevés que les résultats du groupe témoin d'où l'utilisation d'un test unilatéral à droite puisqu'on précise le sens de la différence.

Pour le groupe de traitement long, on obtient au test de Wilcoxon: Z= ,511 < 1,56 . Il n'y a donc pas de différences significatives entre les résultats du groupe à traitement long et le groupe témoin. On ne peut affirmer que le groupe ayant subit un traitement long se comporte différemment du groupe témoin. Le tableau suivant illustre les données ayant servies au calcul du test:

Groupe	23	27	30	33	43	20	20
Court	30	10	48	30	24	30	29
Delta	+ 7	- 17	+ 18	- 3	- 19	+ 10	+ 9

Tableau 2: résultats du groupe à traitement long

2.3 Discussion

L'examen des différences entre les scores avant et après fait ressortir quelques points intéressants. On remarque d'abord qu'un seul sujet du groupe témoin (7%) a eu un score moindre à la seconde passation. Ceci nous permet de penser que l'effet d'apprentissage s'est bien manifesté.

Pré	27	27	48	46	48	13	30	43	23	40	30	33	30	29	33
Post	33	54	50	62	67	23	27	63	50	55	37	47	57	52	63
Delta	+6	+27	+2	+16	+19	+10	-3	+20	+27	+15	+7	+14	+27	+23	+30

Tableau 3: résultats du groupe témoin

Par contre, 40% des sujets du groupe à traitement court et 29% des sujets du groupe à traitement long ont obtenu un score moindre la deuxième fois et ce, malgré leur cours de lecture. Une explication possible pourrait être que ces sujets ont une attitude de confiance exagérée en abordant le texte pour la seconde fois.

Pour contrer l'utilisation du groupe témoin à deux reprises, nous avons procédé à une analyse inter-groupe basée sur les résultats au texte de Clarke. Le but du test était de déterminer s'il existait une différence quelconque entre les résultats du groupe témoin, du groupe à traitement court et du groupe à traitement long différaient significativement.

Le test de Kruskal-Wallis pour des échantillons indépendants donne une valeur H corrigée de 1,895 à 2 degrés de liberté. La probabilité associée à cette valeur est p= ,19>,05. On observe donc aucune différence significative entre ces groupes ce qui vient confirmer d'une autre manière les résultats obtenus à la section 2.2.

3 Conclusion

Le sujet même du test de lecture, portant sur le suicide des adolescents, a pu avoir une forte connotation affective chez les sujets, tous adolescents. Cette variabilité des réactions affectives risque de se refléter donc dans les résultats.

L'utilisation de deux tests différents avant et après le traitement n'est d'aucune utilité puisqu'on ne connaît pas leur degré de difficulté respectif. Dans l'expérience actuelle, les tests ne sont en tous cas pas équivalents: le rho de Spearman est de ,18 avec une cote z= 1,075 < 1,96.

Nous croyons qu'un test standardisé avec deux formes équivalentes devrait être utilisé pour la mesure des habiletés de lecture avant et après le traitement. Un tel test se présente sous la forme de deux textes accompagné chacun d'un questionnaire, de même niveau de difficulté, normalisés de manière à fournir tous deux la même moyenne. L'auteur aurait tout intérêt à utiliser des tests éprouvés, probablement disponibles à l'Institut de recherche psychologique, rue Fleury à Montréal.

Si l'hypothèse de travail prévoit un effet d'incubation et de développement à long terme des habiletés de lecture , deux démarches peuvent être envisagées:

1) Un contrôle à long terme pourrait être effectué en utilisant le texte de Clarke et le test de Wilcoxon selon la procédure du test pairé de type avant-après.

2) Aussi, un nouveau texte dont l'équivalence avec le test de Clarke aurait été démontrée et pour lequel une table de normalisation aurait été construite à partir d'un échantillon d'au moins une centaine de sujets à cette fin unique pourrait être employé.

Enfin, si on reprenait cette expérience, il faudrait s'assurer de la présence d'un groupe témoin pour chaque groupe expérimental. L'utilisation d'un même échantillon à deux fins différences augmente les risques de rejet erroné de l'hypothèse nulle.

ANNEXE 10

Nous n'avons pas jugé nécessaire d'inclure dans ce rapport l'ensemble des textes et des tableaux utilisés au cours du programme. Cela nous paraissait trop volumineux. Vous trouvez à la bibliographie de la page 147 la référence exacte de tous ces textes.

Si, par ailleurs, vous désiriez les avoir, nous pouvons vous faire parvenir le recueil gratuitement.

Adressez-vous à:

Service d'animation pédagogique et de développement
Collège de la région de L'Amiante
671, boulevard Smith Sud
Thetford Mines (Québec)
G6G 1N1

EXPERIMENTATION D'UN PROGRAMME D'HABILITATION

A LA LECTURE POUR DES ETUDIANT(E)S

DU COLLEGIAL EPROUVANT DES

DIFFICULTES MAJEURES EN LECTURE

COLLEGE DE LA GASPESIE DE L'EST